دراسات ميدانية في

العملية التعليمية و التعلمية

الدكتور

عطية خليل عطية



دراسات ميدانية في
العملية التعليمية والتعلمية

الدكتور
عطية خليل عطية

الطبعة الأولى
2013 م / 1434 هـ



دار البداية ناشرون وموزعون

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2009/11/4498)

371.3028
سليمان حمودة، عطية خليل عطية
دراسات ميدانية في العملية التعليمية والتعلمية / عطية خليل عطية. _
عمان: دار البداية للنشر والتوزيع، 2009.
(   ) ص.
ر.أ: (2009 / 11 / 4498)
الواصفات: /التربية// التعليم// طرق التعليم// أساليب تدريس/
*تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية.
* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.



الطبعة الأولى
2013م / 1434 هـ



دار البداية ناشرون وموزعون
عمان – وسط البلد
هاتف: 4640679 6 962+ تلفاكس: 4640597 6 962+
ص.ب 510336 عمان 11151 الأردن
Info.daralbedayah@yahoo.com
مختصون بإنتاج الكتاب الجامعي

ISBN: 978-9957-82-023-7

إهداء

إلى كل من مد إلي يد العون والمساعدة، وساهم في إخراج هذه الدراسة المتواضعة إلى النور، خاصةً زوجتي التي وقفت إلى جانبي ومنحتني الثقة والطمأنينة كلما احتجت إليها، وأبنائي بيان وبلال وأسامة وعبادة وحذيفة وأمي وأبي وعمي وزوجته وكل أصدقائي وأحبائي .

الشكر والتقدير

الاعتراف بالجميل ورد الفضل لأهله من شيم الأوفياء المخلصين، أما وقد نالني نصيب وافر من خلاصة الفكر وواسع الخبرة جراء تتلمذي على أيدي الصفوة وأساتذة الأساتذة فإنني أتوجه بعظيم الشكر ووافر الامتنان إلى الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور نعيم حبيب جعنيني، وأعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور إبراهيم عبدالله ناصر.

الدكتور محمد صايل الزيود.

الأستاذ الدكتور حسن أحمد الحياري.

والأستاذ الدكتور عمر همشري رئيس قسم الإدارة التربوية والأصول، والأستاذة الدكتورة عميدة كلية العلوم التربوية.

والشكر موصول إلى كل من ساهم في تدقيق هذه الأطروحة.

الباحث

عطية خليل عطية

المقدمة:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة اهتمام معلمي الصف العاشر الأساسي بأسلوب حل المشكلات ورأي الطلبة في ذلك، والتعرف فيما إذا كان هناك فروق في درجة الاختلاف في اهتمام المعلمين تعزى لجنس المعلم ومؤهله العلمي وسنوات خبرته، والتعرف فيما إذا كان هناك فروق في درجة اهتمام الطلبة تعزى لجنس الطالب ومستواه التحصيلي، والتعرف إلى درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، والتعرف إلى سبب الاهتمام بذلك الأسلوب من وجهة نظر المعلمين والطلبة.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي وطلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية الموجودة في المملكة الأردنية الهاشمية، وتمثلت عينة الدراسة بـ(152) معلماً ومعلمةً من معلمي الصف العاشر الأساسي، و(490) طالباً وطالبةً من طلاب الصف العاشر الأساسي. وقد جمع الباحث بيانات من خلال بناء ثلاثة استبيانات، وقد تمت معالجة البيانات باستخدام الحاسوب عن طريق برنامج (SPSS)، وقد تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار T-test للعينات المستقلة، وتم تحليل المضمون.

وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- يهتم معلمو المرحلة الأساسية العليا بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية بدرجة عالية.
- يرى الطلبة أن هناك درجة عالية من اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، وينظرون إليه بإيجابية.
- لا يوجد فروق في تقديرات المعلمين حسب المؤهل العلمي ما بين مؤهل بكالوريوس ومؤهل ما فوق البكالوريوس، وما بين مؤهل الدبلوم ومؤهل

البكالوريوس، ويوجد فروق بين مؤهل ما فوق البكالوريوس ومؤهل الدبلوم، ولا يوجد فروق في تقديرات المعلمين تبعاً لخبرتهم.

- يوجد أثر للجنس في آراء الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية لصالح الذكور، ويوجد فروق في تقديرات الطلبة بين ذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل المتوسط لصالح ذوي التحصيل العالي، وبين ذوي التحصيل العالي والتحصيل المنخفض لصالح ذوي التحصيل العالي، ولا يوجد فروق بين ذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض.
- يجد المعلمون والطلبة صعوبة في تطبيق أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية بدرجة عالية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

خلفية الدراسة وأهميتها

خلفية الدراسة:

تتنافس مختلف دول العالم فيما بينها، في رفع مستويات شعوبها سعياً نحو التقدم والازدهار، واحتلال المواقع الريادية في ركب الحضارة الإنسانية المعاصرة، والسعي إلى تطويرها. وتعد الدول المتقدمة رائدة في هذا المجال، فهي تمسك بزمام هذه الحضارة، وتزيد عليها وتوجهها وفق ما تتطلبه مصالحها الخاصة، وأهداف شعوبها. أما الدول النامية، فتبذل جهوداً مضنية لمواكبة ركب الحضارة، والاستفادة من منجزاتها، وتحث الخطى نحو الإسهام في رفدها وصنعها، غير مكتفية بمحاكاة الحضارة المعاصرة والعيش على هامشها، في الوقت الذي دخل فيه العالم القرن الحادي والعشرين.

وفي عصر المعلوماتية يتطور العلم باطراد وتسارع، فقد تسارع تطور العلم تسارعاً مذهلاً خلال القرن العشرين، إذ تذكر الإحصاءات أن المعرفة البشرية كانت تتضاعف في السبعينات خلال فترة تتراوح بين عشر سنوات وخمس عشرة سنة، وسيظل هذا المعدل في ازدياد مستمر، فمن المتوقع أن يحتاج الإنسان من أجل مضاعفة معرفته بالعلم في العام 2010م إلى فترة لا تزيد على ستة أشهر أو سنة على الأكثر. ويتفاوت المستوى العلمي الذي تمتلكه الشعوب، بتفاوت اعتمادها على أسلوب التفكير العلمي في حياتها وتعاطيها مع محيطها وبيئتها وتفاعلها معهما، حتى أن "أي شعب يريد اليوم أن يجد له مكاناً في خريطة العالم المعاصر، لا يملك إلا أن يحترم أسلوب التفكير العلمي ويأخذ به" (زكريا، 1988).

وقد أجمع المفكرون على الدور الرئيس والحاسم الذي تطلع به التربية في إنتاج العلم والعلماء، وزرع بذوره في عقول الناشئة، ورفده بالإنجازات الجديدة، وتوجيه اهتمام الأجيال إلى ضرورة تبني أسلوب التفكير العلمي، منهجاً مستديماً يقترن بمختلف الأنشطة وأنواع السلوك عند الفرد والجماعة، وصولاً إلى بناء

الإنسان المفكر، ومن ثم الإنسان المبدع. فالتربية"عمل ملازم لكل مجتمع إنساني، بغية بناء الإنسان وترسيخ وجوده الحضاري، وتأكيداً على التلاحم العضوي بين العلم والتربية، شدد جون ديوي (Dewy) في فلسفته على أن نظرية المعرفة، تخص المعرفة العلمية على وجه التحديد، وهي أرقى أنواع المعرفة، وطبيعي أن تكون هذه المعرفة العلمية وسيلة التربية وغايتها (جيوشي، 1982/1981).

وفي هذا المجال لا بد من التطرق إلى تطور الفكر التربوي، فالفكر التربوي المثالي الذي ترجع جذوره إلى الفيلسوف الإغريقي أفلاطون (347-429) plato الذي عده مؤرخو الفلسفة ونقادها أباً للفكر المثالي – على الرغم من وجود فكر فلسفي قبله – والذي آمن بالثنائية، أي بوجود عالمين: عالم الحقيقة، وهو عالم الأفكار الحقيقية الثابتة (عالم المثل)، والعالم الآخر، وهو العالم الذي نعيش فيه، وهو ظل للعالم الحقيقي (الرشدان وجعنيني، 2002).

ومن الجدير بالذكر أن هذه الفلسفة تقوم على تمجيد العقل والروح والإيمان بعراقة العقل وسلطانه الراسخ دون عواطف، والتقليل من دور المادة. ويتفق المثاليون على أن وجود الأشياء مرتبط بالقوى التي تدركها، وأن وجود العالم الخارجي مستحيل بدون وجودها، لذلك فالوجود والمعرفة شيء واحد، وأن الأفكار سابقة على المحسوسات، وأن المعاني الكلية تسبق الجزئية، وأن الفكر المثالي يرجع كل وجود إلى الفكر بالمعنى الأشمل لهذا المصطلح "بمعنى أن الأشياء الواقعية هي أفكارنا نحن ولا يوجد إلا الذوات المفكرة، وأن وجود الأشياء هو إدراكها عن طريق الذوات ولا حقيقة غير ذلك (بدران ومحفوظ،1994).

وتجدر الإشارة إلى أن الفلسفة المثالية نشأت ملائمة لعصرها، فالنظام الاجتماعي – الاقتصادي الذي كان قائماً في مدينة أثينا في ذلك الوقت كان قائماً على التقسيم الطبقي للمجتمع إلى ثلاث طبقات: طبقة الأحرار والمحاربين والعبيد. وكانت التربية الحرة مقصورة على الأحرار التي لا تنظر إلى العمل اليدوي نظرة احترام. وكان لهذه الفلسفة تأثير كبير في حياة الشعوب وساعدت

الديانتان اليهودية والمسيحية على انتشار الأفكار المثالية على نطاق واسع، ولا يزال أثرها قوياً في أعمال المفكرين والأدباء ورجال الإصلاح والسياسيين ورجال التربية (جعنيني، 2004).

تعرّف التربية عند المثاليين على أنها مجهود بشري للوصول إلى كمال العقل والتغلب على الشر، فالتربية هي العملية التي تساعد المتعلم للتعبير عن طبيعته الخاصة، أي إعداده للحياة من خلال تزويده بالمعرفة والبحث عن الحقيقة كي يصبح إنساناً خيراً، ويعرفها أفلاطون "بأنها ذلك المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الحسنة وحكمة الكبار إلى الجيل الجديد" (التل، 1993). ولا تعترف بوجود طلاب كسالى في أي نظام مدرسي، وإن وجدوا فإنهم قد ضلّوا طريق النظام الخلقي الأساسي للكون، أي أنهم لم يصلوا لفهمه فهماً تاماً، ومهمة المدرسة إيصالهم إلى فهم هذا النظام.

وتستهدف التربية كذلك الجوانب العقلية والروحية في الإنسان، وهذه مهمة المدرسة، فأي تربية لا تهتم بالعقل أو الروح فهي ليست تربية واقعية، لأن مهمتها صقل روح الإنسان لأنها جزء في كيانه.

وتتفق النظرة المثالية للتربية مع النظرة الازدواجية للمثالية، فهناك ازدواجية في التربية، إذ تؤمن بتربية المعلم وتدريبه من خلال توفير المواد المناسبة والتدرب على بعض المهن التي يحتاج إليها لكنها لا تنظر للتدريب نظرة احترام ولا تعدّه من مهام التربية. وانسجاماً مع هذه النظرة الازدواجية فقد دعت إلى الإعداد التربوي للقادرين على العمل العقلي، أمّا غير القادرين، فلهم التدريبات الخاصة لتحقيق ما توصل إليه القادرون وهم الفلاسفة والمفكرون (بدران ومحفوظ، 1994).

أما المناهج فتؤكّد أن الهدف لا يخرج عن كونه محاولة للوصول إلى المطلق باعتباره الجوهر، والمطلق لا يمكن الوصول إليه من أول محاولة، لذلك تركز المثالية على التكرار، لأنه الوسيلة للوصول إليه، ولكن بما أن المطلق كل

كبير واسع الحدود فإن المناهج هي جزئية لا تقوى إلا على الوصول إلى بعض النواحي المهمة فيه، لذلك فإن النتائج التربوية مهما بلغت من الكمال والدقة عاجزة عن الوصول إلى الهدف النهائي (قورة، 1977).

اعتمدت المثالية على طرق التدريس التي تهدف إلى حشو عقول التلاميذ حشواً ميكانيكياً بالحقائق والمعلومات التي توصل إليها الأجداد، فالمعلم عليه تلقين المعلومات، وما على المتعلم إلا أن يحفظها وأن يخزنها في عقله، وتقاس درجة معرفته لها بقدرته على الحفظ والاسترجاع. ويرى أفلاطون "أن المعرفة ما هي إلا تذكر المعاني الفطرية الموجودة في نفس الإنسان، كما إنها تركز على التعليم السردي الذي يعتمد على طنين الكلمات لا على قوتها وقدرتها على إحداث تحول. فالمتعلم يسجل ويحفظ ويردد الجمل دون فهمها. وهذا يحول عقل المتعلم إلى إناء يقوم المثير (المعلم) بملئه، وكلما زاد المعلم من ملء الوعاء عُدَّ اكفأ في التعليم. وهنا يصبح التعليم عبارة عن عملية إيداع، وهذا هو المفهوم البنكي في التعليم الذي يعتبر المعرفة هبة يمنحها المعلم للمتعلم من أجل خزنها في عقله وليس من أجل تحقيق الخلق والإبداع بل من أجل استحضارها حين الطلب (فريري،2003).

وعموماً فقد ركزت المثالية في مجال التربية والتعلم على تدريب الجانب العقلي، وأهملت تدريب الجسم والاهتمام به مقارنة بالاهتمام بالعقل. وأهملت تأثير البيئة على الإنسان، وركزت على تعليم الصفوة، لما لهم من إمكانات نظرية للتعلم والاستمرار فيه.

لقد بدأ تأثير هذه الفلسفة يضعف شيئا فشيئا منذ نهاية القرن التاسع عشر على الرغم من وجود الكثيرين من الفلاسفة والأدباء ورجال التربية والسياسة والمصلحين الذين لا يزالون يعتقدون أو يؤيدون الفكر المثالي (علي وآخرون، 1981).

ومن الجدير بالذكر أنه سادت في العصور الوسطى فلسفتان المسيحية والاسلامية، أما المسيحية فقد كان لها أثارها على أهداف التعليم ونتائجه، فيما

يختص بمحتوى التعليم وأساليبه ونمو مؤسساته، إضافةً إلى الاهتمام بالتربية الخلقية كان هناك اهتمام مماثل بتعليم اللغات القديمة لما لتعليمها من آثار في تقوية الإرادة نظرا لما تحتاج إليه الدراسات اللغوية من تدريب على الحفظ والتذكر، ولأهمية ذلك في تنمية القدرة على الجدل والمناقشة، وصارت المحاضرة هي الطريقة الأولى في التعليم، وصار على المتعلم أن يسمع ويحفظ ويتذكر، وأصبح للمعلم أيضا دوره البارز في العملية التعليمية – التعلمية، فهو مصدر المعرفة وهو منظمها، بل من المهم أن تتوافر فيه خصائص معينة أهمها إيمانه الشديد، وقوة إرادته وتمكنه من الجدل القائم على المنطق الأرسطي، وصارت أساليب التعليم تقوم على القسر والقسوة الشديدة فوظيفة المعلم تقويم الصغار واصلاحهم وتخليصهم من الخطيئة الكامنة فيهم، وتميزت أساليب التربية أيضاً بإغفالها للفروق الفردية بين المتعلمين، فالطفل في الفكر المسيحي الذي اقترن بالمنطق الأرسطي رجل كبير وأنه يمكن إذا ما استخدمت الأساليب المناسبة أن يتعلم بنفس طريقة الراشد، وجميع الأطفال يمكن لهم أن يصلوا إلى نفس الدرجة من التعليم إذا استخدمت أيضا الأساليب المناسبة عن طريق الارهاق الجسدي (فهمي، 1982).

أما الفلسفة الإسلامية والتي إمتدت لمدة ستة قرون من القرن السابع الميلادي، عندما انتشر الاسلام في شبه جزيرة العرب، وانتقل إلى إمبراطوريتي الفرس والروم، وحتى القرن الثالث عشر للميلاد، عندما سقطت بغداد على يد هولاكو المغولي عام 1258م (الرشدان وجعنيني، 2002)، فقد كان لهذه الفلسفة انعكاساتها على طرق التعليم وأساليبه، فهدفت إلى نمو الإنسان المسلم ككل وليس جانب العقل فيه فقط. وإذا كانت هذه االفلسفة ترى الطبيعة الإنسانية بوصفها كلاً متكاملاً، يرتبط النمو في جانب منه بالنمو في الجوانب الأخرى، فإن التربية يجب أن تسلك في تنشئتها للمسلم الصغير والكبير أساليب مختلفة. فهي تستخدم أساليب الحفظ والاستظهار لحفظ القرآن والحديث بوصفهما مصدري التربية الإسلامية. وهي تدعو لممارسة العمل بالفعل وامتحان الشخص بالخبرة المباشرة، وهي تستخدم أساليب القدوة وضرب الأمثال، وذكر القصص والعبر، كما تستخدم

أساليب الترغيب والترهيب والثواب والعقاب، فلكل جزاؤه وثوابه. قال تعالى: "من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها ومن جاء بالسيئة فلا يجزى إلا مثلها وهم لا يظلمون" (سورة الأنعام، آية 160). ولما كانت هذه الفلسفة ترى أن الطبيعة البشرية نامية متطورة، فإن أساليب التربية أيضا يجب أن تختلف باختلاف الأعمار بل عليها أن تختلف باختلاف قدرات كل فرد، فالله لا يكلف نفسا إلا وسعها. وقد فرضت مكانة القرآن والحديث بالنسبة للدين الإسلامي – باعتبار الأول كلام الله المنزل والثاني ما نطق به رسول الله بشأن الدين وتعاليمه واعتبار الاثنين الأساسين لهذا الدين – أن يكون الحفظ والاستظهار الطريقة ذات السيادة في التعليم. فما دامت معاني القرآن تستعصي على فهم الصغير، فإن الحفظ يأتي قبل الفهم، ومن حفظ القرآن والحديث صار التحفيظ والاستظهار أسلوب التعليم الأول أيضاً بالنسبة لجميع العلوم فانتقل إلى مختلف العلوم النقلية، ومنها أيضاً إلى العلوم الطبيعية الحديثة، وقد أدى ذلك إلى الاهتمام بتدريب الذاكرة والتقليل من شأن الابتكار والتفكير الناقد، وتأكد ذلك بصورة مبالغ فيها في عصور التخلف حيث صار الحفظ والاستظهار والتلقين والتكرار أدوات التعليم الوحيدة (فهمي، 1982).

مما سبق يجد المتتبع أن الفلسفة الإسلامية، كانت تهتم بطرق التدريس المعتمدة على الحفظ والتلقين والخبرة والتعلم عن طريق العمل، واهتمت أيضاً باستخدام العقل وأعطته أهمية كبيرة في الحياة العملية، كما كلفت المسلم باستخدام عقله في جوانب الحياة كلها، فحدث الاجتهاد في التشريع الإسلامي منذ عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، ولقد نما هذا الاجتهاد نمواً كبيراً فنشأت المذاهب الفقهية نتيجة له، وظهر علم أصول الفقه، ونتيجة لذلك لم تكلف الفرد أن يحفظ دون فهم، أو أن يفهم دون عمل، وهذا ما دعا له الإسلام وحث عليه، وكل ذلك يلتقي مع بعض مبادىء الفلسفة البراغماتية المنتشرة حالياً في الدول الصناعية المتقدمة.

ومن الجدير بالذكر أن التربية الحديثة فكراً وممارسة، قد بدأت في عصر النهضة والتنوير، ولكنها استغرقت زمنا طويلا حتى تم لها الاكتمال، وحتى وجدت

الأفكار التي بشر بها المربون والمفكرون في هذا العصر سبيلها إلى أذهان الناس والقائمين على التعليم، فضمنوها في برامج التربية والتعليم.

لقد كانت هذه الأفكار التربوية جديدة في مضمونها وتوجيهاتها، وتخالف جوهراً ومضموناً الأفكار والممارسات التربوية التي كانت سائدة في العصور الوسطى، وهي تربية كانت تقوم على القهر والقسر والزجر، وتخضع الجسد لنظام مرهق، وتحصر الفكر في أفق ضيق. أما الفكر التربوي في عصر النهضة والتنوير فقد كان جديداً، من الناحية النظرية على الأقل، فهو أوسع وأرحب وأكثر تحرراً، يهتم بالصحة الجسدية والنفسية للفرد، ويعنى بالجسد وتدريبه، كما يعنى بإطلاق سراح العقل وتحريره من قيوده، بعد أن ظل حبيس القياس الأرسطي ردحاً من الزمان، ويقوم على إيقاظ القوى المعنوية للأفراد بدلاً من أن يكبتها، وينظر إلى الإنسان باعتباره وحدة واحدة جسماً وعقلاً، وجداناً وسلوكاً، ويستبدل بالتعليم اللفظي الجدلي تعليماً واقعياً، فيقدم المحسوس على المعقول، والأشياء على الألفاظ. ويمكن إجمال الأهداف التربوية في هذه المرحلة بتكوين جسم سليم وتحقيق لياقة جسمية صالحة ومساعدة التلميذ على اكتساب بعض المهارات الرياضية البدنية، وغرس الفضيلة في نفس التلميذ وإتاحة الفرصة أمامه للتدريب عليها ومساعدته على تكوين قيم أخلاقية يستطيع أن يحكم في ضوئها على ما يواجهه من شؤون حياته اليومية، وتشجيع التفكير المستقل في الأمور الدينية والدنيوية على حدٍ سواء وتحرير الفرد من التقليد الأعمى حتى في الأمور الدينية، وتنمية القدرة على تذوق الجمال في نفوس التلاميذ، وإحلال تذوق الجمال محل المناقشات الجدلية، والتركيز على الألفاظ والأشكال المنطقية، ومساعدة الفرد على اكتساب المعارف الخاصة بالعلم الواقعي وبالطبيعة المادية، وإحياء التراث الكلاسيكي القديم (الإغريقي والروماني) وتمكينه من تملك وسائله، وتنمية المهارات والاتجاهات الضرورية لتقديره، وإيجاد رابطة قوية بين التربية والحياة وتحقيق رفاهية المجتمع وإصلاح الأحوال والأنظمة السائدة فيه (نصار وأحمد، 1998).

ومن أهم نتائج عصر النهضة والثورة الفكرية التي ظهرت في هذا العصر، ظهور التربية الواقعية، فالنهضة الكبرى كانت أدبية فنية في القرن الخامس عشر، ودينية اجتماعية سياسية في القرن السادس عشر، أما في القرن السابع عشر فكانت فلسفية علمية، أما في القرنين السابقين للقرن السابع عشر كان الفكر مركزا في البحث عن الحقيقة، فاتجهت الأنظار إلى اللغات وآدابها، وإلى الدين وإصلاحه، أما في القرن السابع عشر فقد تحولت أبحاث المفكرين وأنظارهم إلى البحث عن الحقيقة، وعن مظاهر الحياة الطبيعية الواقعية، وأخذوا يهتمون بجعل الأساليب التهذيبية موافقة لمحيطهم وزمانهم الحالي، ومن هؤلاء مونتاني (1594-1533) Montany الذي كان يدعو إلى التربية العملية التي تفيد الإنسان، ثم جاء فرانسيس بيكون (1626–1556) Bicon صاحب الطريقة الاستقصائية، وخلاصة القول، إن النزعة الواقعية الحديثة ظهرت في القرن السابع عشر، وتعد هذه النزعة أساساً للحركة العلمية الفلسفية الحديثة (ناصر، 2000).

ومن الجدير بالذكر أن الفلسفة الواقعية جاءت ردة فعل على الحركة الإنسانية في عصر النهضة، مع أن جذورها التاريخية ترجع إلى الفيلسوف اليوناني أرسطو (383-322)Tele Aristo الذي يُعَدُ أبا للواقعية لأنه حول الفكر اليوناني من التفكير في عالم الخيال إلى التفكير في العالم الذي نعيش فيه، وعدّ العالم الحسي الذي نعيش فيه مصدر الحقائق، وأن الحقائق لا تستقى عن طريق الحدس أو الإلهام كما هو الحال في المثالية، وانما تكتشف في عالم التجربة والخبرات اليومية (عبود، 1978). وتطورت الواقعية لاحقاً وأصبحت تضم عدة مذاهب واتجاهات واقعية، إنها مصطلح شامل تندرج تحته عدة مدارس فكرية مستقلة بعضها عن بعض، على الرغم من أن كل فلاسفتها ومربيها يؤكدون واقعية وجود المادة ولكنهم يختلفون على قضية أصل العالم المادي الفيزيقي، وأنه موجود مستقلاً عن الملاحظة (عاقل، 1974).

ترى الفلسفة الواقعية أن التربية يجب أن تكون عملية واقعية متطابقة مع الوجود الذي يعيش فيه الإنسان، لذلك فالمنهج الدراسي يجب أن يشتمل على أحدث المعلومات عن الواقع والتي توصل إليها العلماء والمختصون للوصول إلى معرفة علمية مبنية على الحقائق وليس على الخيال، لذا فإنها تبقى ثابتة وتغيرها بطيء، ويجب أن ينظم المنهج على أساس المواد الدراسية في ارتباط مع الأسس النفسية للتعلم التي تنطلق من البسيط إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الواقعية لا تحط من قيمة الأفكار من خلال الدعوة إلى تثبيتها، ولكن تثبيتها يتم عن طريق التجربة الحسية اعتقاداً منها أن الفكرة والنظرية يجب أن تتفقا مع الوجود الواقعي (الفيزيقي). ومن هنا يجب تعليم الدارسين المناهج والأساليب التجريبية والعملية كعمليات عقلانية.

وتميل هذه الفلسفة إلى الأسلوب التسلطي في الإشراف على وضع المناهج التربوية وتخطيطها وفرضها على المتعلمين لضرورتها في فهم الحياة. أما دراسة الآداب واللغات والمجردات فقيمتها ثانوية إذا قيست بالأساسيات العلمية والثقافية المتعلقة بالتقاليد، ويجب دراسة الأخلاق، والدين بحيث تكون دراسة رسمية ومتصلة في صلب المناهج الدراسية (جعنيني،2004).

تعتمد طرق التدريس الواقعية على النظرة الترابطية، فيقوم المعلم بتقسيم موضوع درسه إلى عناصره الأساسية وتحديد المثيرات والاستجابات، فلكل مثير استجابة معينة، ومن ثم تقدم للمتعلمين بطريقة تجعلهم يستجيبون الاستجابة الصحيحة للمثير المحدد، ويكرر إحداث المثير لكي تتبعه الاستجابة الصحيحة، ويكافأ المتعلم كلما قام بالاستجابة الصحيحة مما يؤدي إلى تقوية الرابطة التي تؤدي إلى التعلم، إنها تنطلق من تعلم الأجزاء حتى يتم تعلم الكل متفقة مع النظرية التجزئية للمدرسة السلوكية، وتفضل استخدام آلات التعليم (التعليم المبرمج)، وتطلب من المعلم أن يكون قادرا على استرجاع المعلومات وشرحها، ومقارنة الحقائق وتفسير العلاقات بينها، واستنباط المعلومات الجديدة، وأن يكون موضوعياً

ينطلق من اهتمامات المتعلمين رابطاً بين ما يدرّس وخبرات المتعلم، وأن يحدد المادة المدروسة تحديداً دقيقاً ما أمكن، وتبقى المبادرة في التدريس بيد المعلم فهو الذي يحدد المعرفة المطلوب تعلمها.

ومن الجدير بالذكر أن الفلسفة الواقعية تؤمن بالتغير المحدود الذي يسير في اتجاه واحد لأن المعرفة والحقائق المكتشفة تصبح ثابتة، لأنها اكتشفت بالطرق العلمية في العالم الذي يعيش فيه الإنسان، ولكن يسمح بالتغير الذي يأتي من خلال اكتشاف الحقائق والمعارف والقوانين الجديدة المكملة لما اكتشف في هذا المجال، وبحيث لا تكون مخالفة لها (عبد الرحمن، 1967).

وإذا كان العقل هو القوة البارزة في توجيه الفكر التربوي خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، فإن التطبيق العلمي أو التكنولوجي هو أبرز القوى الموجهة للفكر التربوي في القرن التاسع عشر وبدرجة أكبر في القرن العشرين. وهنا تجدر الإشارة إلى أن المرحلة التاريخية لا ينبغي أن ترتكز على عنصر أحادي، فمن الزاوية المنهجية تتداخل مجموعة من القوى والعناصر في تمييز مرحلة تاريخية معينة، ولكن يبرز أحد العوامل عادة فيكون تمييزاً لهذه المرحلة بوجه خاص (الجيار، 1985).

ومن المظاهر المصاحبة لعصر التكنولوجيا في المجتمعات الصناعية، ارتفاع مستوى المعيشة وزيادة استغلال الإنسان لمصادر ثروته والسيطرة على بيئته، بشق الأنفاق وبناء الجسور والسدود، وتحقيق ثورة هائلة في وسائل المواصلات، وفوق هذا كله دخول الإنسان إلى عصر الذرة وعالم الفضاء. وكان من نتائج كل هذا أن أتيحت لإنسان العصر الحديث فرص أكبر لاكتساب المعرفة بصورة لم يسبق لها مثيل.

وعند النظر إلى الآثار الاقتصادية للتطور التكنولوجي يلاحظ التحول الواضح في مصادر الثروة، فقد أخذ الاعتماد على الزراعة بوصفها مصدراً من

مصادر الثروة يقل بدرجة واضحة في الوقت الذي تزايد فيه استثمار رؤوس الأموال في مشروعات صناعية وتعدينية وتجارية هائلة، مما أدى إلى تراكم رؤوس الأموال تراكماً مذهلاً في الدول المتقدمة تكنولوجيا. ومن الأمثلة الواضحة على هذا التحول ما شاهده المجتمع الأمريكي من انتقال سريع بين الزراعة والصناعة، ففي مطلع القرن التاسع عشر كان المشتغلون بالزراعة في الولايات المتحدة يشكلون (90٪) من مجموع السكان، بمعنى أن (90٪) من السكان كانوا يعيشون في مزارعهم ويعملون فيها. وفي عام (1950م) تغيرت الصورة تماما وأصبح (88.4٪) يشكلون قطاع المشتغلين بالصناعة والذين يعيشون مستوى معيشياً مرتفعاً بفضل التصنيع والتقدم التكنولوجي. ومع هذا التقدم الهائل في مجال التكنولوجيا أخذ العمال يكوّنون نقاباتهم واتحاداتهم التي فتحت الطريق أمامهم لدخول الحياة السياسية. وكان معنى هذا تحقيق أكبر انتصار للديموقراطية، ولكنه كان يعني أيضاً تغيراً ثقافياً وفكرياً هائلاً، وليس مجرد تطور سياسي فحسب كما يبدو لأول وهلة. وقد أثبتت التجربة أن هذا التغير الاقتصادي – أساساً – كان بمثابة نقطة تحول هائلة في تاريخ الفكر التربوي، بقدر ما كان ثورة في مجال الفكر السياسي والاقتصادي والاجتماعي بوجه عام. فمن المعروف أن الاتجاه الديمقراطي أصبح يفرض نفسه على الفكر السياسي والاجتماعي بشكل أو بآخر منذ بداية القرن التاسع عشر ثم شهد القرن العشرين تطوراً ملموساً في العلاقة بين الفكر الديمقراطي والتربية كان من نتيجته أن الدعوة لنشر التعليم العام أو شعار "التعليم حق للجميع" هذه الشعارات كلها اتخذت من الديموقراطية سلاحاً قوياً، ومن هنا يمكن القول بأن الديموقراطية مهدت الطريق أمام المد التعليمي في كل مكان، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. وهذا الاتصال الوثيق بين الفكر السياسي الاجتماعي وبين الفكر التربوي أمد علماء السياسة والاجتماع بمعادلة جديدة مضمونها "أنه كلما كان المجتمع الديموقراطي متعلماً بدرجة أكبر، كلما كانت حكومته أكثر ديموقراطية" (الجيار، 1985).

وقد ترتب على ذلك أن أصبح كل فرد مطالبا بصورة أو بأخرى في المشاركة المسؤولة في أمور مجتمعه واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، ومعنى ذلك أن التربية أصبحت تحتل المكانة الأعظم في المجتمعات المتقدمة تكنولوجيا بوجه خاص وفي جميع أرجاء العالم بوجه عام.

البراغماتية وتطبيقاتها التربوية:

وفي هذا المجال لا بدّ من التطرق إلى الفكر التربوي البراغماتي باعتباره الفكر المسيطر عالمياً خاصةً أن مشكلة الدراسة مرتبطة بهذا الفكر، فكلمة البراغماتية (Pragmatism) وهي مشتقة من الكلمة اليونانية (Pragma) وتعني عمل، فعل، نشاط، ولذلك أطلق على هذا الفكر اسم المذهب العملي (مجيد، 1990). وهي اتجاه أو موقف مؤداه تحويل النظر عن الأولويات والمبادئ إلى الغايات والنتائج من خلال وضع العمل كمبدأ مطلق، فالمنفعة العملية للمعارف مصدر لها ومعيار رئيس لصحتها، وصيغت المبادئ الأساسية لها في سبعينات القرن التاسع عشر على يد شارلس بيرس (1839-1914) Charles perice الذي طرح مقولته الشهيرة : "إن وجود الشيء يعني كونه نافعاً" (سلوم،1986). وتنفر البراغماتية من كل نظر عقلي يهدف إلى الكشف عن الحقيقة ويقتصر على مجرد المعرفة، فالأفكار لا قيمة لها إلا إذا تحولت إلى أفعال تؤدي إلى إعادة تنظيم العالم الذي نعيش فيه ومن ثم فإن محل صدقها هو التجربة.

وتعود جذور الفلسفة البراغماتية إلى العصور القديمة إلى هيرقليطس (535-475) Hericlitus الفيلسوف اليوناني والمعروف بالجد الأعظم للجدل، الذي آمن بأن الوجود في تغير مستمر وآن السكون موت وعدم، ولا وجود لحقائق مطلقة أو ثابتة، وتعود أيضا إلى كونتليان (95-35) Contilian المدرس والخطيب الروماني المشهور الذي اعتبر أن الممارسة العملية هي الأساس في التعلم، بعكس المثالية التي آمنت بأنه من خلال الحدس والإلهام يصل الإنسان إلى المعارف والحقائق (الرشدان والجعنيني، 2002) وأيضاً إلى بروتاغوراس. (481-411)Brotagoras الذي قال: "إنّ الإنسان مقياس كل شيء" (رشوان، 1992).

وتقع البراغماتية في منتصف الطريق بين المثالية والواقعية، فهي ترفض النزعة الأكاديمية المطلقة للمثالية وفي الوقت نفسه تنتقد التغيرات الذاتية التي يقدمها المذهب الواقعي، وترفض اعتبار الميتافيزيقيا من المباحث التي تدخل في نطاق الفلسفة، وترى أن الواقع يتحدد حسب خبرات الفرد الحسية فمعرفة الإنسان محددة بنطاق خبراته (مرسي، 1982). وهذا يدل على أن المذهب العملي يعتمد على التجربة الوجدانية الخالصة، وهذه هي التجريبية البحتة، وهي متنوعة متغيرة وتعارض الأحادية والجبرية، وتجعل مستقبل العالم معلقاً يحتمل إمكانيات عدة يتوقف تحقيقها على فعل الكائنات التي تقرر مصيره. وبناء على هذا يعرف وليم جيمس (1842-1910) William James البراغماتيزم على أنه نظرية في ماهية الحقيقة، ومنهج لحسم الخلافات الفلسفية (كرم،1962).

إضافة لما سبق تعد البراغماتية تطورا للاتجاه التجريبي العملي الذي ربط المعرفة بالتجربة، وتتجه بالفكر اتجاهاً جديدا لا يهمه البحث في كنه الأشياء ومصدرها بل ما يترتب عليها من النتائج، وأن أهم ما يميزها التجريب والبحث عن المعرفة وحل المشكلات، والروح الديموقراطية، وتؤمن بأن الإنسان حامل الفكر المبدع وصانع العمل، وأن العالم مرن، متطور ومستمر في التطور والتجديد، عالم مستمر في الصيرورة ولا يزال يتشكل، وأنه عالم مفتوح (جعنيني، 2004).

إن العنصر المهم لهذه الفلسفة يعود للنظرة الجديدة للعالم التي جاءت نتيجة للثورة العلمية والتقدم العلمي والصناعي ونشوء اتجاهات إنسانية، وبتأثير الأسلوب الجديد للحياة نتيجة عصر التنوير وما تبعه من تغيرات اقتصادية واجتماعية وعلمية وفكرية.

وتعود الجذور الأولى لنشأة البراغماتية المعاصرة إلى تشكل أمة جديدة في أمريكا من المهاجرين الذين قدموا إليها من مختلف بقاع العالم حاملون معهم التقاليد الثقافية، وباحثين عن عالم مثالي، وهاربين من الظلم والاضطهاد في بلدانهم. فالمجتمع الأمريكي مجتمع جديد ساهم في تشكل أفكاره ومنطلقاته ذلك

الكل الوافد والمكون أيضاً من بعثات التبشير، والأفكار الفلسفية المختلفة والتأملات الميتافيزيقية الأسيوية، والفنون الجميلة للشرق الأقصى، ونظم الهندسة الجديدة ومدارس الجزويت، والمذاهب اللاهوتية البروتستانتية والمعتقدات اليهودية. هذا الفكر الجديد بعلومه وفلسفته وتجاربه وسواعد أبنائه وعقولهم ساهم في بناء هذا المجتمع الجديد، ودخل في صراع مع الطبيعة من خلال الاعتماد على النفس والتحرر من القيود، وحب المغامرة والاكتشاف، واستخدام العقل واحترام العمل اليدوي والتطلع إلى التغيير والتجديد وإلى المستقبل باستمرار. لقد آمن هذا الفكر بتحسين ظروف الحياة من خلال العزم على العمل الذي يقوده العقل، وأن التفكير مرتبط بالعمل، ويتطور من خلاله، وما النظريات إلا موجهة للعمل تمتحن لما ينتج عنها من خلال الواقع العملي للحياة (علي وآخرون، 1981).

إضافة لما سبق فإن البراغماتية لا تهتم بتقديم مناهج انتقاها ورتبها الكبار واتصفت بالموضوعات التقليدية التي تقدم المعرفة مفصولة عن التجربة ومجزأة إلى أقسام، كذلك لا ترى في المنهاج قائمة من الموضوعات، وإنما مجموعة من المهارات والفنون اليدوية العملية وحل المشكلات ومهارات الحياة وفنون اللغة والمواطنة (لا العلوم السياسية) ومهارات الاستهلاك، والمحك لقبول المنهاج هو: حل المشكلات، وأنه عملي ونافع، ويراعي عقل الطفل وتصوره للعالم، وفهم الحاضر والمستقبل ومساهمته في تحسين أحوال المجتمع (شفشق،1982).

ويدعم البراغماتيون المنهج المتنوع ومبدأ التكامل في المنهاج، وتهاجم التقسيم التقليدي إلى علوم ومواد مختلفة، أو إلى علمي وأدبي لأنها تعدّ جميعا نواحي متعددة للنشاط البشري هدفه حل المشكلات الاجتماعية والبيئية التي لا تتجزأ.

وتهتم ببناء المناهج على أساس تعاوني من قبل المهتمين والمختصين وتطويرها من خلال التركيز على الخبرات النافعة الجديدة، ولا تبنى على أساس

الحفظ والتكرار بل على أساس إعادة بناء الخبرات الجديدة وتنظيمها، لتضاف للخبرات السابقة، بما يتلاءم مع طبيعة المتعلمين (الرشدان والجعنيني،2002).

وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى أن المنهج عند "ديوي" يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية بوصفه المحك الرئيسي لالتقاء الغايات والوسائل، وقد نبه "ديوي" إلى أن المنهج التقليدي تنظيم منطقي ينصب أساساً على التراث والمعرفة ويتجاهل الطفل بدرجة كبيرة. ومعنى ذلك أن المنهج التقليدي بمقرراته الدراسية كان غاية في حد ذاته، وعلى المدارس أن تدور في فلك هذا المنهج، مما نتج عنه جمود العملية التربوية وكراهية التلاميذ للمادة الدراسية، وحلاً لهذه المشكلة نظر "ديوي" إلى المناهج الدراسية على أنها وحدات ديناميكية هادفة، وليست مجرد تنظيم معرفي جامد، وعدّ المنهج أداة للعملية التربوية تعين التلميذ على مواجهة المواقف وحل المشكلات اليومية بطريقة وظيفية فعالة، وبقدر تعقد المشكلة وتدرجها في الصعوبة تصبح الحاجة إلى المعرفة المنطقية المنظمة أكثر ضرورة من ذي قبل. وحتى في هذه الحالة فإن معيار الحاجة إلى التنظيم المعرفي ليس مجرد الخضوع للتراث والتقاليد فقطولكن على ضوء علاقة هذه المعرفة بالمواقف والقضايا الحية، ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن "جون ديوي" لم يركز اهتمامه على مضمون المواد الدراسية ومحتويات المنهج بقدر اهتمامه بالطريقة التي يعالج بها المدرس هذه المحتويات وطريقة تفهم التلاميذ لهذا المضمون وتعاملهم معه. فالتلميذ عنده هو محور العملية التربوية وهو مركز اهتمام الديموقراطية والتربية في آن وحد. وبناءً على هذا اعتبر أن النمو المتكامل للتلميذ المتفرد في بيئة مربية هو أساس العملية وهو مركز اهتمام الديموقراطية والتربية في آن واحد. وبهذا انتهى إلى أن مصطلحات "التربية" و "النمو" و "الديموقراطية" هي مسميات مختلفة لشيء واحد (الجيار، 1985).

إضافةً لما سبق لا يهتم البراغماتيون بقياس قدرة الطالب على تذكر الحقائق والمعادلات والوظائف مثل اهتمامهم بقياس مدى قدرته على حل المشكلات، ولذلك يركز البراغماتيون في الامتحانات على قياس القدرة على حل المشكلات،

وعلى طرق المشاريع وإنجاز الطالب، والطرق الأخرى المتمركزة حول النشاط والتي من خلالها يلاحظ المعلم مدى تطبيق الطالب للمبادئ وشرح المفاهيم خلال العمل، وبهذه الطريقة يتم امتحان الأفراد والجماعات. والامتحانات – عند البراغماتيين – غير رسمية وآنية وتطبيقات عملية لما خبره الطلبة في أوضاع جديدة. ومن النادر استعمال امتحانات المقال التي تركز على وصف حلول المشكلات. والامتحانات بالنسبة للمعلم البراغماتي قليلة الأهمية في تحديد المزايا الأكاديمية، ولكن أهميتها تزداد عند تشخيص أساليب التعليم وكيفية تعلم الطلبة (صوميلسون، 1998).

إن البراغماتية لا تؤمن بالأساليب التقليدية في التدريس والتي تقوم على التلقين والحفظ، ولكنها تركز على إثارة الميول عند المتعلم وتزويده بالخبرات الجديدة والتركيز على الأنشطة، لذلك تقوم طرائقها على المرونة التي تعدّ سمة من سمات التربية البراغماتية، أي التأكيد على عدم وجود أسلوب جامد لتربية الأطفال، وإنما اختيار الأساليب التي تحقق الترابط بين العناصر المختلفة للمعرفة، والتي تنطلق من مبدأ الاهتمام الذي ركز عليه "ديوي" ويستند هذا المبدأ على نقطتين مهمتين هما:

1. لا تترسخ المعرفة في الذهن إلا إذا كان المتعلم مستعداً لقبولها ولارتباطها بحياته وبحاجاته، والمشكلات التي يواجهها.
2. لا يمكن فرض المعرفة على المتعلم من الخارج، ولا يمكن لهذه المعرفة أن تثمر إذا لم تنبع من صميم حياته ومعاناته وهي مرهونة بالجو الديمقراطي (الجيوشي، 1987).

إن الاهتمام الموجه إلى طرائق التدريس، أدى إلى قيام دراسات عالمية وعربية، تناولت العديد من هذه الطرائق، وحددت نتائجها فاعليتها في التحصيل المعرفي والوجداني والعلمي وفي تطوير تفكير المتعلمين من مختلف الأعمار، وزاد الاهتمام مؤخراً بالدراسات التي تمحورت حول الطرائق الكشفية، التي تقوم على البحث

والاستقصاء بوصفها "وسيلة فاعلة لفهم طبيعة العلم مادة وطريقة" (زيتون،1984).

وتتمثل طرق التدريس الحديثة هذه في اعتماد التلميذ نشاط اللعب واعتماد المعلم بمبدأ التعلم بالعمل، واللعب، والتمثيل، والمشاركة النشطة والعمل الجماعي، واستخدامه مجموعات متنوعة من التلاميذ ذوي الاهتمامات المشتركة بهدف استثمار الجانب الاجتماعي في الطبيعة الإنسانية، ولا يقتصر المعلم البراغماتي على تعليم القوانين للتلاميذ وإنما يستهدف أن يعلمهم صنع القوانين، وفهم الانطباعات الشخصية، وخاصة، لأولئك الذين يخالفون القوانين، ويفضل المعلمون البراغماتيون التلاميذ الذين لديهم مهارة التواصل الاجتماعي وقوة الشخصية خلال تبادل العطاء في مناقشات الصف وحل المشكلات بشكل فردي أو مع الآخرين، وتركز البراغماتية على تنوع أساليب التدريس مثل التجريب والمشروعات، والتلميذ الذي يستحق المكافأة والثواب هو التلميذ الذي يملك القدرة على المبادرة، واقتراح الحلول (ناصر، 2001).

كما ترى البراغماتية أيضاً أن المعلم هومرشد وموجه فعليه تفهم طبيعة من يعلمهم، ويكون قادرا على تفسير الأشياء وتجنب حشو المعلومات في عقول التلاميذ لأن هذه الطريقة عديمة الجدوى، ويفتح المجال للتعلم وفق احتياجات المتعلم وقدراته والمشكلات التي يعاني منها ليتخلص منها، لأن محتوى المعرفة وسيلة لا غاية، لذلك عليه مساعدة المتعلم على تحديد المشكلة، وتحديد أهدافه وجمع المعطيات المرتبطة بها من الكتب والأفلام والرحلات والتسجيلات، وأن يشرك المجموع في تقويم خبرات المتعلم ونواتج التعلم. وعليه عند مواجهة وضع معين أن يصفه للتلاميذ ولا يدافع عنه بشكل مطلق لأنه لا يستمر إلى الأبد، وقد ينفع الطالب أو يضره حين يحاول تحديد مشكلاته وإيجاد الحلول لها في الحاضر أو المستقبل. كما أن على المعلم أن يعلم الطلبة استراتيجيات التعلم وطرق التفكير أكثر من مادة التفكير المتعلقة بالمعرفة مما يدفع الطلبة إلى المشاركة في الإبداع ودعم واقعهم أو تغييره (مرعي والحيلة،2000).

مما سبق يتبين لنا أن الفلسفة البراغماتية تعطي اهتماما مميزا لتعليم الأطفال كيفية حل المشكلات، اعتقادا منها بأنها أكثر أهمية من موضوع التعلم، وترى أن المتعلم إذا كان بوسعه التصرف لحل المشكلة، فأنه يصبح مزودا بالمعرفة والمهارة لمعالجة أمور لا يمكن للمدرسة أن تعالجها، لان الممارسة لا تعرف أي نوع من المشكلات سيتعرض لها التلميذ في مستقبل حياته، كما فتحت المجال أمام المتعلمين الشعور بوجود مشكلات تتحدى تفكيرهم، وأنه لا بد من توضيح جوانبها وأبعادها، وتوضيح الفروض المتعلقة بها، التي هي عبارة عن حلول مؤقتة للمشكلة المختارة، والتي تختبر من خلال الواقع، حتى يتضح الفرض الذي يبدو حلاً ناجعاً للمشكلة (جعنيني،2004).

وكان لأهمية البراغماتية في طرق التدريس الحديثة تأثير واسع النطاق في الفكر وتطوير التربية في الولايات المتحدة الأمريكية وفي معظم بلاد العالم، وفي المشرق العربي منذ مطلع القرن العشرين، إذ تأثر عدد كبير من المربين ورجال الفكر بالأفكار البرغماتية، حيث طبقت معتقداتها ومنطلقاتها على الغرب والشرق، وخاصة في العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين، مما أثرعلى النظم التعليمية في العالم العربي فكرا وتطبيقا. وحظى "جون ديوي" باهتمام كبير إذ ترجمت كتبه إلى العربية، كما طبقت الكثير من المدارس النموذجية الفكر البراغماتي في مناهجها وطرق تدريسها. ولا أحد ينكر الأفكار المفيدة التي جاءت بها البراغماتية، وخاصة في مجال التعلم من خلال العمل، وإعادة بناء الخبرات والتكامل في المناهج والتجريب والمشروعات وأسلوب حل المشكلات (جعنيني، 2004).

لقد نجحت البراغماتية في أمريكا؛ لأنها كانت بمثابة جدل المثالية الأمريكية والوضعية الفرنسية مع التطورية البريطانية. وكانت تحاول التقاط الأيديولوجية المبعثرة التي بشر بها ما قبل الداروينية رافضة كل أنواع اليوتوبيا والحقائق النهائية المطلقة، مركزة على المجتمع التعددي والذكاء الذرائعي (سيد،1993). لقد قرنت الفلسفة بالحياة وفهمتها على أنها أسلوب لحل مشكلات البشر واعدّت انساناً فاعلا يحول الواقع وفقا لأهدافه ومتطلباته، فهو الذي يعطي

العالم ملامحه النهائية مسترشدا بمنفعته وتطلعاته الذاتية، وشجعت تبرير المواقف بحجة أنها تعود بالنفع على صاحبها، إلا أنها عملت على فهم الممارسة فهما ذاتيا متطرفا.

إن من الأهمية الإشارة هنا إلى أن التربية المعاصرة، تهدف إلى التنمية الشاملة للمتعلم، فهي تهتم بإكسابه المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة وطرق التفكير، وذلك حتى يتمكن من حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، ولتحقيق هذا الهدف لم يعد الاهتمام قاصرا على تحصيل المعلومات، بل تعداه إلى كيفية الحصول عليها أيضا. وأصبح هدف التربية العلمية لا يقتصر على مجرد نقل حقائق العلم للمتعلمين، وإنما يعمل على إتاحة الفرصة لهم لكي يمارسوا قدرات التفكير واستخلاص النتائج من البيانات التي تتوفر لديهم (منصور، 1977).

لقد دخلت العلوم في شتى مرافق الحياة، وزاد الإيمان بها، وبمقدرتها على حل ما يواجهنا من مشكلات، ولا يقصد بالعلوم مجرد المادة العلمية أو الحقائق والمفاهيم التي تراكمت كما وكيفا نتيجة لخبرات أجيال عديدة، إنما هي بالإضافة إلى ذلك أسلوب لمعالجة الأمور وحل المشكلات بطريقة تعتمد على التحري والبحث والاعتماد على الدليل والإقناع (بدران والديب،1966).

الاهتمام بأسلوب حل المشكلات:

إن الاهتمام باستخدام أسلوب حل المشكلات ظهر نتيجة لزيادة الاتجاه والاهتمام بتنمية العمليات والقابليات العقلية والسلوكية والاجتماعية لدى الطلبة كالملاحظة وإدراك العلاقات والترابط بين المعلومات واستخدام الأمور الإحصائية ولغة الأرقام والجداول والتصنيف والاتصال واستنتاج وتحليل وتفسير البيانات والمعلومات المتوافرة تحت أيديهم، كما ظهر الاهتمام بهذه الطريقة نتيجة إثبات نظريات وأبحاث علم النفس التربوي أن التعلم عن طريق حل المشكلة يؤدي إلى نتائج ومؤشرات أفضل لدى الطالب الدارس أو المتدرب من التعلم من خلال

الطرائق التقليدية بالتلقين أو الاستظهار، وذلك من حيث الاستخدام والإفادة مما سبق، أن تعلمه في مواقف متشابهة أو مواقف جديدة، ومن ناحية تذكر وبقاء وترسيخ المعلومات التي سبق أن تعلمها لفترة أطول، إذ بموجب هذه الطريقة يبادر الطالب أو الدارس أوالمتدرب إلى الإحساس بالمشكلة ويبحث أو يكشف بعض الحلول لها، وأن تكون المشكلة مثارة من قبل المدرس ويوجه الطالب عن طريق إرشاده وتقديم الاقتراحات التي يمكن أن تساعده في اكتشاف حل أو عدة حلول للمشكلة.

كما يجدر بالذكر أن هناك سلسلة من الخطوات التي عن طريقها، تقود المدرس ليوجه طلبته إلى دراسة موضوع معين أو أداء عمل معين في وقت معين. ويعني ذلك أن المحتويات ستدرس كأنها مشكلة بدلا من أن تكون فصلاً في الكتاب المنهجي المقرر أو تكون واجبا يقوم به المدرس، وينبغي تطوير المشكلات خلال الشعور بالحاجات والرغبات ومصاعب الطلبة، إضافة إلى القيمة أو الأهمية التي تؤكد على موضوع البحث، وعليه فإن موضوع المادة المقررة ينبغي أن يدرس مباشرة وسيستخدم المدرس أسئلة تعود الطلبة إلى التفكير خلال خطوات حل المشكلة، وبترتيب وانتظام وتسلسل معقول وكشيء مخطط مسبقاً سيقوم الطالب أو الطلبة بتخطيط عملهم وتحضير وتهيئة ما يلزم لذلك، وينبغي أن ترشد المدرسة الطالب إلى صياغة واستنباط وتعريف مشكلة، وإلى اكتشاف ومعرفة ما يحتاج إليه من حقائق ومعلومات، وإلى تنظيم وترتيب وتهيئة سبل دراسة المشكلة ومعالجتها من جميع جوانبها. إن أول خطوة من خطوات التدرب على طريقة حل المشكلة تتعلق بحالة المشكلة، إذ ينبغي التذكر دائما أن المشكلات لا تثأر تلقائيا أو ذاتيا، وأن الطلبة لديهم مشكلات متعددة في بداية الفصل أو السنة الدراسية، فالمشاكل تتأثر نتيجة إجراءات التداخل التي تحدث بين الفرد وظروفه، أو بيئته من جانبها العلمي أو الإجرائي في بيئة والوحدة التدريبية العملية ومحيطها، أو المختبر في النواحي العملية أو التطبيقية، أو في داخل جدران غرفة الصف في النواحي العملية النظرية. فالمواد والآلات والأجهزة المختلفة والتمارين العملية والتجارب المخبرية، ومفردات المناهج الدراسية المقررة ومصادر الدراسة أو التدرب تصبح جميعها بيئة الطالب أو

محيطه الدراسي، وكل طالب سيتعامل وينمي مشاكله ضمن هذا المحتوى أو الإطار. إن المدرس ينبغي أن يكون في هذه الحال وسيطا في ارشاد الطالب لتقليل الثغرة بين تجاربه الخاصة، والمهارات والمواقف والعادات والاتجاهات والمعرفة التي يتوقع أن يحصل عليها هذا الطالب أو ذاك، والصعوبة في تقليل الثغرة عند الطالب تتمثل في عدم قدرته على أن يضع يده بالضبط على ما يتوقعه من المدرس، أو حتى ما يتوقعه وينتظره من المجتمع فضلا عن افتقاره إلى المعلومات والمصادر والمعرفة الكلية، والممارسة والتجربة ليكون على بينة من مشاكله الخاصة وأهدافه وغاياته (السامرائي وآخرون، 2000).

إن أسلوب حل المشكلات يعتمد أساسا على أنماط محددة من التفكير، فإن "التفكير بحل المشكلة يمكن أن يأخذ عددا من الصور، إذ يمكن أن يستخدم المتعلم تفكيرا آليا، يقوم على فكرة المثير والاستجابة، والتمثل في افتراض أن المشكلة هي موقف يتطلب من المتعلم أن يقوم بعدد من الاستجابات، إلى أن يصل إلى الاستجابات التي تتبع بمكافأة أو تعزيز، ويمكن أن يكون تفكير حل المشكلة، تفكير المحاولة والخطأ، إذ يشرع المتعلم في البدء بالمحاولات المتعددة التي يمكن أن تكون خاطئة أو صحيحة، إلى أن يصل إلى الحل الصحيح، وبالتالي تقوية الرابطة (وهي حل المشكلة) عن طريق تحقيق الهدف أو الوصول إلى الحل، ويميل إلى استخدامها في المرات القادمة ويمكن أن يستخدم المتعلم تفكيرا جشطالتيا يتضمن إدراك المواقف ككل، ويصل فيه إلى حل استبصاري مفاجئ للموقف المشكل، ويطور المتعلم بالتالي تفكيرا استبصاريا في مواجهته لحل موقف مشكل (قطامي، 1990).

فأسلوب حل المشكلة هو أسلوب تتم فيه عملية التعلم والتدريب عن طريق إثارة مشكلة تدفع الطالب إلى التفكير والتأمل والدراسة، والبحث والعمل بإشراف مدرسة للتوصل إلى حل أو بعض الحلول لتلك المشكلة، فهي تلك الطريقة التي تضع الطالب وجها لوجه أمام مشكلة من المشاكل وتحثه على ملاحظتها ودراستها، وتدفعه إلى الإلمام بها عن طريق البحث والتنقيب، وجمع المعلومات المتصلة والمتعلقة بها، إنها طريقة تستند إلى تنظيم العمل المدرسي، بشكل يضع الطالب ليواجه

مشكلة معينة، مما يدفعه إلى دراستها وبحثها وذلك باستغلال قواه التفكيرية، كما أن هذه الطريقة لا تدخل في حسابها. إن إتقان المادة الدراسية العلمية والتمكن منها يعد هدفها النهائي، بل إنها ترمي إلى أبعد من ذلك إلى كيف يمكن أن يفكر لكي يستطيع فيما بعد أن ينقل الأساليب التفكيرية إلى مواقف مختلفة سواء من حياته الدراسية داخل جدران المدرسة أو في خارجها ضمن إطار حياته اليومية.

إن الاهتمام بأسلوب حل المشكلات بوصفه فكراً وطريقة في التدريس أو التدريب يؤكد أن التفكير العلمي يجب تنميته لدى الطلبة. أي : إن التفكير العلمي يمكن أن يكتسب من خلال تدريبهم على الخطوات الرئيسة في أسلوب حل المشكلات. ولا يتضمن أسلوب حل المشكلات مهارة واحدة فقط بل سلسلة من العمليات العقلية وله خصائصه ونوعيته المميزة وتؤثر فيه عوامل متعددة ومتنوعة (السامرائي وآخرون،2000).

وتجدر الإشارة إلى إن الاهتمام بأسلوب حل المشكلات كونه طريقة علمية منظمة له جذور فلسفية وتاريخية تتكون من سلسلة من الخطوات تستخدم لحل المشكلات بأنواعها المختلفة وتستخدم هذه الطريقة في التعامل مع جميع أنواع العلوم حين يكون استخدامها ضروريا ومفيدا، وفي المواقف الصفية وغير الصفية، أي في الحياة اليومية. وتقع مسؤولية تنمية مهارة هذه الطريقة لدى التلاميذ على عاتق المعلم لحلب اهتمامهم، فعليه أن يدربهم عليها إلى أن يتمكنوا من إتقانها واستخدامها بنجاح بحيث تصبح جزءاً من تفكيرهم، إلا آن هناك بعض الملاحظات التي يجب على المعلم اتباعها حتى تتحقق الفائدة القصوى للتلاميذ من استخدام هذه الطريقة في تنمية مهارات التفكير الواعي والمنطقي السليم لديهم. وتعود هذه الطريقة إلى العلماء العرب والمسلمين أمثال جابر بن حيان (738 – 814) م، وابن الهيثم (965 – 1039) م، والرازي (845 – 932) م، وابن سينا (980 – 1036) م، الذين دعوا إلى اتباع المدخل العلمي في التفكير والحياة، وقد قال ابن حيان: يجب أن نعرف أننا نذكر ونتحدث فقط بما رأيناه وليس ما علمناه وقرأناه، وأخبرنا به، ومن الممكن تحقيق ذلك من خلال التجربة بحيث نقبل أو نرفض ذلك الشيء، وقد

أكد التربويون الأمريكيون على هذه الطريقة مثل "جون ديوي" الذي أشار إلى ضرورة قيام المتعلم بالعمل بنفسه عن طريق حل المشكلة لإتقان المهارات والخبرات اللازمة له في حياته. لقد أجمع كثير من المربين على أهمية التعلم بأسلوب حل المشكلات بوصفه أحد الأهداف الرئيسة للتربية، فذكر جابر أن القدرة على التعرف على المشكلات العلمية وحلها، والقدرة على معالجة المشكلات الذهنية أصبحت هدفا مهما من أهداف التعليم الأساسي (جابر، 1980).

كما ترجع أهمية التعلم بأسلوب حل المشكلات إلى أنها تستثير تفكير الطلبة وتنشطهم فالإنسان يفكر عندما تواجهه صعوبة أو مشكلة وتتولد لديه الرغبة في التغلب على هذه الصعوبة وإيجاد حل للمشكلة، ولعلنا نعرف تمام المعرفة كيف أن هناك مواضيع ما زال الإنسان يواجه في الكثير منها شكاً وحيرةً إزاء كثير من ظواهرها، ولذلك فإن طريقة حل المشكلات تحتل موقعا خاصا في التدريس(عبدالله، 2003).

كما أشار ستونز Stones (1977) إلى أننا عندما نتعهد نشاط حل المشكلات بالرعاية ونحاول أن ننشئه لدى التلاميذ، فإننا بذلك نشجع المرونة الفكرية (Ideational Flexibilty) لديهم، وكما يرى ايضا أننا عندما نعلم التلاميذ سلوك حل المشكلات في الفصل الدراسي، فإننا بذلك نستخدم الإجراءات نفسها، التي يمكن أن تتخذ في حالة تنشئته الابتكارية.

وأيضا أشار أوزبل (Ausubel 1978) إلى أن التفكير بحل المشكلة عملية تتضمن هدفا ما، وعقبات تحول دون تحقيقه، إذ يدرك الفرد هدفا ما، وتواجهه صعوبات تعترض وصوله إليه، وتستثار دافعيته لتحقيق الهدف، فيعمل على التغلب على العقبات. (Ausubel, 1978).

ولكي يستطيع المتعلم حل المشكلة يجب أن تكون لديه القدرة على تذكر القواعد والقوانين التي تعلمها سابقاً حتى يستفيد منها في التعلم الجديد، إن حل

المشكلة يعتمد على تحليل الموقف بما يشمل عليه من تحديد دقيق للمشكلة قبل البدء في عملية التعلم الجديد وتحديد المعلومات التي يعرفها التلميذ عن المشكلة، وفرض الفرضيات، ووضع الأهداف الجزئية، وعرض النتائج بصورة واضحة ومنظمة (سليمان، 2004).

كما يصادف الفرد الكثير من المشكلات أثناء تفاعله مع بيئته، بحيث أنه إذا لم يستطع التغلب على ما يعترضه من هذه المشكلات، فإنه يشعر بالإحباط الذي قد يؤدي إلى الصراع النفسي (خير الله والكناني، 1996).

ويذكر أندرسون (Anderson) كما ورد في أبو لبن أن التعلم القائم عن طريق حل المشكلات، ما هو إلا عملية تشكيل إجابات جديدة ومختلفة يمكن أن تعتمد على تطبيقات بسيطة لقوانين ومبادئ يتم تعلمها سابقا للوصول إلى الحل، بالإضافة إلى تطبيقات أخرى أكثر تعقيدا معتمدة على تلك القوانين، وهذا يحدث عندما لا تستطيع الاستجابات الروتينية أو سريعة الإجابة على المشكلة القائمة (أبو لبن، 1999).

والمشكلة – كما يقول ديوي – "حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثا أو عملا يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى حل" وفي حل المشكلة نراعي وجود خطوات تساعد التلميذ على ذلك، وهذه الخطوات قد فصلها "جون ديوي" في كتابه "كيف نفكر" ويمكن تلخيصها في الشعور بالمشكلة وتحديدها وافتراض الحلول الممكنة، واختبار صحة هذه الفرضيات عن طريق التعليل الاستقرائي والقطع بصحة الحل الراجح، بواسطة الملاحظة والتجريب من جديد ويتطبيق الحل الجديد بالقياس بقبوله أو رفضه، والاعتقاد بصحته أو خطئه (عبد العزيز،1965).

مما سبق يمكن أن نعرّف أسلوب حل المشكلة بأنه سلوك يعتمد أساساً على تطبيق المعارف وأساليب واستراتيجيات الحل السابق تعلمها من قبل، بحيث تنظم

هذه المعارف وتلك الأساليب تنظيماً يساعد على تطبيقها على موقف مشكل غير مألوف من قبل، بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من معارف وما اكتسبه من أساليب واستراتيجيات في حل موقف ما، ليطبقه في موقف آخر. وجدير بالذكر أن عملية حل المشكلة تحوي عمليات عقلية كثيرة ومتداخلة مثل: التخيل، والتصور، والتذكر والتعميم والتحليل والتركيب، إضافة إلى استخدام العديد من أنماط البنى المعرفية المختلفة، ولذاك تعرف عملية حل المشكلة، بوصفها سلسلة متعاقبة من العمليات، التي تعدّ المسؤولة عن الوصول للحل (زيتون، 2003).

وبالرغم من تباين تعريفات مفهوم "حل المشكلات" في المراجع المختلفة، إلا أن معظم التعريفات تتضمن عددا من العناصر المشتركة التي ينبغي إبرازها لأهميتها في التخطيط لتعليم استراتيجية حل المشكلات بطريق فعالة. ومن أهم العناصر المشتركة ما يلي:

المعرفة السابقة للطلبة تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم في حل المشكلات الجديدة. ولذلك يجب على المعلم أن يتحقق من معارف طلبته السابقة وخبراتهم التراكمية في تحضير تطبيقاته ونشاطاته الهادفة لتنمية مهاراتهم في حل المشكلات.

تتضمن كل مشكلة بعدا انفعاليا لا بد أن يأخذه المعلم بالاعتبار في تعليمه لمهارات أو استراتيجيات حل المشكلات. فإذا لم يتفاعل الطلبة مع المشكلات ويثقوا بقدراتهم على حلها ويشعروا بحاجاتهم لذلك، لن تتوفر لديهم الدافعية والمثابرة لمتابعة العمل حتى ينجحوا في الوصول إلى نتيجة معقولة.

لا بد أن تكون المشكلة التي تندرج تحت مظلة مفهوم "حل المشكلات" غير مألوفة للطلبة، لأنها إذا كانت مألوفة لديهم فإنها لا تعدو أن تكون نوعا من التدريب أو المران المتكرر الذي يمكن التعامل معه تعاملاً آلياً دون مجهود عقلي يذكر (جروان، 1999).

الأسس التي يقوم عليها أسلوب حل المشكلات:

هناك أسس عديدة يقوم عليها أسلوب حل المشكلات، منها الأسس التي رسمها "ديوي" (Dewy) والتي ينبغي أن تقوم عليها العملية التعليمية – التعلمية وهي:

أولاً: أن يجد الطالب نفسه في وضع خبرة حقيقية تنبعث منها مشكلة تكون بمنزلة حافز إلى التفكير. ولن يتم هذا الشرط إذا اتسم العمل الذي يوحي به الوضع بالرتابة أو الاندفاع بالهوى الوقتي، فلا بد أن تؤدي الخبرة المتاحة إلى ميدان جديد لم يألفه الطالب من قبل حتى تنشأ المشكلات التي تشكل الدافع إلى التفكير. ولا يترك "ديوي" الأمر على عواهنه، بل يضع معايير نميز بها بين المشكلات الصحيحة والمشكلات المزيفة حتى لا نقع فيما وقع فيه كثيرون من "افتعال" المشاكل حتى يتم التفكير، ومن هنا فلنسأل:

- هل صدرت المشكلة صدوراً طبيعياً من وضع يقوم على الخبرة الشخصية، أم هي غير ذلك مشكلة يراد بها تعليم موضوع دراسي فقط لا غير؟ وهل هي من نوع تلك المحاولات التي تدفع بالتلميذ إلى القيام بملاحظات وتجارب خارج المدرسة؟
- هل هذه المشكلة تخص الطالب نفسه، أم هي مشكلة معلم أو كتاب تحولت إلى مشكلة للطالب لأنه لا يستطيع أن ينال الدرجات المطلوبة، أو ينتقل من فرقة إلى فرقة أو يكسب رضا المعلم ما لم يقم بحلها؟

ثانياً: وما دام التفكير يتخذ من الأعمال والحقائق والحوادث مادة له، فلا بد أن يستند الإنسان في معالجة ما يواجهه من صعاب إلى مثل هذه الوقائع والحقائق. وإن لم تكن كل الصعاب مما يمكن أن يفعل ذلك. إذ إن كثيراً من الصعاب ما يعمل على توقف التفكير وتيئيس الإنسان من حلها. وقد وقعت التربية التقليدية في خطأ الظن بأن مواجهة التلميذ لمشكلات تنطوي على صعوبة بالغة

مما يشحذ التفكير ويستثيره. إن هذا لبهتان مبين، وأكثر منه أن نقع في الجانب المقابل بأن نعرض التلميذ لأمور تبلغ من اليسر حدا لا يجد معه مشقة في التغلب على ما قد تنطوي عليه من صعاب ومشكلات، والسبيل السليم هو ان تكون المشكلات التي يتعرض لها التلميذ مما يكون لهم من خبراتهم الماضية والحالية ما يمكن أن يستخدموه في معالجتها.

ولكن هل يعني ذلك أن يقتصر الطالب على ما لديه في خبراته الشخصية الحاضرة أو الماضية من وقائع وحقائق لحل ما يواجهه من مشكلات؟ كلا، إذ ليس هناك ما يمنع – بل لا بد – من أن ينتفع الطالب بخبرات غيره، إذ إن ذلك يساعده على توسيع نطاق خبرته وتعميقها دون أن يجعلنا ذلك نفرط في الاعتماد على مثل هذا النوع من الخبرات، وإلا فسوف يتعود التلميذ الاعتماد على غيره والاعتماد على الكتب فيما يستمده من وقائع وحقائق ويضعف قدرته على التفكير والاستدلال.

ثالثاً: إن البحث العلمي، مهما كانت الوقائع ضرورية له، فإنه ينشد شيئا غير موجود، إذ إن هذه الوقائع تثير اقتراحات تتخطى ما هو كائن في الوقت الحاضر، وما هو بالفعل في الخبرة من حقائق، وهي تنبئ بما يحتمل من نتائج أي بالأشياء التي يمكن عملها لا بالحقائق وهي الأشياء التي سبق عملها، ومن هنا كان لزوم الخيال للباحث العلمي ولزومه كذلك للعملية التربوية، فيه نقفز من الوقائع التي أمامنا إلى عوالم جديدة حيث الاختراع والابتكار. ولا ينبغي أن يتبادر إلى الأذهان أننا هنا نتنكر للاتجاه العلمي، ذلك لأن هذا الانتقال مما هو موجود إلى ما هو غير موجود يعد عملية استدلال، ومعنى هذا أن تعتبر التربية التفكير مبتكرا ما دام فهما لاعتبارات لم تكن مفهومة قبل ذلك، ومن ثم وجب العمل على أن تكون الظروف المدرسية مما يشجع على التعلم بمعنى الاكتشاف والابتكار لا بمعنى تكديس المعلومات.

رابعاً: إنّ الأفكار تظل ناقصة ما دامت أفكارا، ومن هنا فهي مؤقتة، ومن قبيل الاقتراحات، والتطبيق وحده هو محك اختبارها، وهو الذي يلبسها لباس الحقيقة

ويكسبها كمال المعنى، ومن ثم فإنّ من الضروري أن تعنى الحياة المدرسية بكثير مما يمكن أن يكون فرصا لتجريب الأفكار والمعلومات، واختبار صحتها وإلباسها لباس الحقيقة والواقع، كأن تجهز المدارس بالمعامل والحقائق والورشات، وبكثير من استعمال الحفلات بما فيها من روايات وفنون التمثيل والألعاب (علي، 1995).

ويرى النجيحي، أن أسلوب حل المشكلات يقوم على عدة أسس أهمها أنه:

يتمشى مع طبيعة عملية التعلم، حيث يوجد لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه، وهو ما يدفع المتعلم للنشاط ويحدد اتجاه النشاط.

يحقق وظيفة أوجه التعلم (المعارف والمهارات) فتحصيل المعرفة واكتساب المهارات يؤدي إلى حل المشكلة.

يعلم أسلوب حل المشكلات التلاميذ ويدربهم على طريقة التفكير العلمي.

يجمع أسلوب حل المشكلات بين أسلوب العلم ومضمونه في إطار واحد (النجيحي، 1985).

إضافة لما سبق فإن "أفريل" Afreel كما ورد عند عبد العزيز، يقول في كتابه عناصر علم النفس التربوي:

"إن الحياة الجديدة بهذا الاسم هي تلك الحياة التي لا تخلو من مشاكلها، فالحياة دون أطماع أو دون مشاكل معناها نصف حياة، نحن نقول إن الفرد العادي لا يمكنه أن يعيش حياته الخاصة دون أن يواجه مشاكله الخاصة، ودون أن يصل إلى حل أو بعض حل لها، فطبيعة الحياة نفسها تتطلب مقابلة المشكلات، والعمل على حلها، وحتى الرجل البدائي له مشاكله الخاصة في البحث عن الطعام، والمأوى والمسكن والأمن. ويشير جون ديوي" إلى أن مشكلة الطفل الرئيسة لا تعدو السيطرة على جسمه كوسيلة من الوسائل التي تمكنه من الوصول إلى

حالة الملائمة بين نفسه وبين البيئة الاجتماعية والطبيعية، فالطفل يجب أن يتعلم القيام بكل شيء، عليه أن يتعلم كيف يرى؟ وكيف يسمع؟ وكيف يصل إلى الأشياء؟ وكيف يقبض على الأشياء؟ وكيف يوازن جسمه، وكيف يحبو، ويزحف ويمشي؟....الخ. وجميع هذه العمليات تتطلب لونا من ألوان التفكير، حتى لو كان هذا التفكير في مرحلته البدائية، وهذا التكيف الذي تناوله "جون ديوي" يستمر مدى الحياة، فبتعقد المشكلات السابقة نجد أن عملية التفكير اللازمة لحلها، يجب أن تتعقد بطبيعتها، وبظهور طور المراهقة تبدو مشكلات من نوع أخر تتطلب تكيفا اجتماعيا خاصا بهضم المنهج الدراسي، واختيار العمل الذي يتلاءم مع طبيعة الشاب والإعداد الذاتي لهذا العمل، ثم يتبع ذلك مشكلات الأسرة والعمل والحياة السياسية والاجتماعية، كل هذه الأشياء تتطلب حلولا (عبد العزيز، 1965).

وعند اختيار مشكلة لجعلها محورا يقوم عليه المنهج وطريقة تدريس لا بد من مراعاة جملة من الشروط لعل من أهمها ما يلي:

- أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى نمو الطلبة.
- أن يكون في معالجة المشكلة مجال لممارسة الطريقة العلمية في حل المشكلات في مختلف ميادين الحياة.
- أن تتيح معالجة المشكلة فرص التصميم أو التخطيط المشترك بين أفراد الصف وبين المدرس وطلبته والطلبة بعضهم ببعض وكذلك بين المدرسين.
- أن تتيح المشكلة فرصا للرجوع إلى مصادر المعرفة كالكتب والمجلات والتي تكون مصدرا في الموضوع.
- أن يكون في النشاط المترتب على معالجة المشكلة فرص للكشف عن سلوك الطلبة ودوافعهم وميولهم، حتى تكون أمام المدرس فرص لتوجيه طلابه بنفسه في ضوء سلوكهم. وبذلك يكون التوجيه جزءا من العملية التربوية التعليمية، لا عملا إضافيا يقوم به سيكولوجي للمسح يلاحظ سلوك الطلاب.

- أن تكون في المشكلة فرص لربط المعلومات وتكاملها عن طريق استخدام الموضوعات الدراسية المختلفة حول المشكلة.
- أن تؤدي دراسة المشكلة إلى مشكلات أخرى تحتاج إلى دراسات أخرى، ولذا تنتج المشكلة آفاقا متزايدة النمو.
- أن يشعر التلاميذ بقيمة وأهمية المشكلة وحاجاتهم إلى معالجتها، وهذا الشعور بالمشكلة من مستلزمات التفكير فيها وتلمس الحلول لها (عبد الله، 2003).

مميزات استخدام أسلوب حل المشكلات:

يتميز أسلوب حل المشكلات بالعديد من المميزات التي أكسبته طابعاً خاصاً، وأهمية كبيرة تختلف عن غيره من أساليب التدريس، ومن هذه المميزات أنه يجعل الطالب يعتمد على نفسه في سعيه لاكتساب المعارف بألوانها المختلفة، وأنه ينمي لديه الميل إلى البحث عن المعلومات، وأن يسعى الطالب بكل طاقاته وإمكاناته المتوفرة لديه، إلى الرجوع لمصادر مختلفة، وعدم الاقتصار على كسب الخبرة من الكتاب المدرسي حصراً.

وأنه من الأساليب المميزة في التدريس بما يكسبه للطلبة من خبرات وطرائق في التفكير بصورة فعالة في المواقف الحياتية التي يواجهونها، وقد تم تطبيق أساليب تدريسية حديثة ومتنوعة في تدريس المواد، تتضمن استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات ويرى بل (1987) أن أسلوب حل المشكلات من الأساليب المميزة للإنسان عن سائر المخلوقات، وقدرته في حل المشكلة ساهمت في تقدم البشرية واستمرارية الحياة، ومنحت الإنسان القدرة على الوعي في المواقف المختلفة، والخبرات التي يمر بها، وحفزته على التفكير في حلول للمشكلات التي يواجهها.

كما أنه من الأساليب التي تنمي وتطور في الطلاب الثقة بالنفس والاعتماد على الذات، في الجوانب العملية كافة، وتعلمهم أن يكونوا اجتماعيين

متعاونين فيما بينهم، ويشعرون بقيمة الحقائق العلمية، في حل مشكلاتهم الحياتية، مما ينمي لديهم إدراك أهمية المعرفة في حياتهم الاجتماعية (قطامي، 1990).

وهذا الأسلوب يجعل من الطالب عنصرا إيجابيا في اكتساب المعرفة، لأنه يتعاون في تحديد المشكلة، ووضع الفرضيات لها، والوصول إلى حلها، واختبار هذا الحل. وهي تدرب الطالب على كيفية التفكير بأسلوب علمي، وعلى المهارات التعليمية، من حقائق ومعطيات، بهدف الوصول إلى حلول للمشكلات (سليمان، 1999).

إضافة لما سبق فإن أسلوب حل المشكلات يتميز بأنه يثير حوافز الطلبة لمادة موضوع الدرس واهتمامهم بها. وأنه من الأساليب المرنة، أي أنه قابل للتكيف مع مختلف اساليب التدريس أو تدريب المواد العلمية. إذ يمكن أن تتم معظم حالات حل المشكلات على أساس ذهني وعقلي. فالأجهزة والمعدات والأدوات والآلات والبيئة والمحيط الصفي أو العملي أو المخبري ليست هي من الأمور الضرورية أو المهمة في هذه الطريقة – عكس طرائق التدريس أو التدريب الأخرى أو التدريب الأخرى كطريقة العرض أو الاستمارات المطبوعة للتمارين أو المختبرات أو المناقشة أو المحاضرة – إذ عندما يستخدم المدرس طريقة حل المشكلات لدراسة موضوع معين من مواضيع المادة المقررة لطلبة الصف فقد لا يستوجب بذلك وجود أو توافر ماكينات أو أجهزة أو الآلات أو عدد طالما توافرت مصادر حية أو مطبوعة (السامرائي وآخرون،2000).

ومن الجدير بالذكر أن تطبيق هذا الأسلوب لا يهدف إلى تلقين المعلومات وحفظها، ولا إلى اختبار قدرة التلاميذ على حفظ المعلومات واسترجاعها. بل يهدف إلى فهم التلاميذ لما يتعلمون وإسهامهم الإيجابي في عملية التعلم والتعليم، وإلى الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات من أجل مواجهة ومعالجة الحياة ومشاكلها بأسلوب علمي واقعي. لذلك فهذا الأسلوب يهيئ الكثير من الفرص والمواقف التعليمية لممارسة التلاميذ القدرات والمهارات المتصلة بالتفكير العلمي.

إن استخدام هذا الأسلوب في التدريس هو ضرب من الإعداد للحياة ومشكلاتها، فهذا الأسلوب من حيث مضمونه وأهدافه التربوية ينسجم مع طبيعة الحياة. فالحياة زاخرة بالمشكلات التي ينبغي معالجتها والتفكير في حلولها على نحو عملي (عبد الله،2003) .

مما لا شك فيه أن التجديد التربوي أصبح ضرورة ملحة، تمليها طبيعة التطورات المتسارعة في عصرنا الحاضر، يقول بيلت "كيف لنا أن نتصور بناء النظام التعليمي دون تطور بالغ العمق؟ لقد ازداد تسارع التغيرات في المجالات كافة، على نحو يؤدي إلى فروق أكثر وأشد حدة باطراد، بين الحاضر والمستقبل الذي يزداد قربا، فلا بدّ أنّ تكون المدرسة هي التعليم الذي يهيئ للتطور ومواجهة الأزمة والتغيير، لا وهي تئن تحت وطأة حتميات صارمة، وعليها أن تدرج أساليبها التربوية في إطار رؤية دينامية للعالم (بيلت، 1994)، وهذه الدعوة من بيلت، تستدعي مراجعة في طرائق التفكير، بما يضمن التكيف والارتقاء الحسن، وأن نساير التطور جنبا إلى جنب، والمشكلة تكمن في المدرسة، التي عليها أن تتحرر من قيود الماضي، وأن تتجه نحو المستقبل.

والتجديد التربوي الذي يدعو إليه التربويون نتيجة عدم الانسجام ما بين التربية القديمة وواقع العصر الحديث، يخص المتعلم وميوله ورغباته النفسية، وتوفير الشروط الملائمة، والكفيلة بتحقيق النمو الذاتي من المتعلم نفسه، حيث أنه " لا يمكن أن تكون التربية بعد اليوم، عملا وهميا في الواقع، يمارسه معلم على تلاميذه، إنها في الحقيقة نشاط يعمل الطالب من خلاله، على تنمية ذاته حين تؤمن له الشروط الملائمة، وبمساعدة المربي، الذي لا يعدو كونه مستشارا تربويا (رايون، 1987).

لقد لاحظ الباحث أثناء عمله مدرساً في وكالة الغوث الدولية، أن اهتمام الطلبة يتركز على رفع مستوى تحصيلهم الكمي للحصول على درجات عالية في الاختبارات ليحققوا النجاح والتفوق بمفهومه التقليدي، فيركزوا على الحفظ،

كما أن المعلمين يتبعون الطرق التقليدية في تدريسهم كالحفظ والتلقين، ويطالبون الطلبة بكم من المعارف والمعلومات في الاختبارات. ومن هذا المنطلق جاءت إشكالية الهدف من العملية التعليمية – التعلمية، وهو الإقرار بوجود طرق تدريس متنوعة في ظل المستجدات التربوية، وأن لكل طريقة أسسها ومحاسنها وعيوبها. إلا أن أسلوب حل المشكلات يعدّ من الأساليب التربوية التي ثبتت فعاليتها في العملية التدريسية، لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة اهتمام المعلمين في المدارس الأساسية العليا في وكالة الغوث الدولية بأسلوب حل المشكلات ورأي الطلبة فيه، كما أن هذه الدراسة بنيت على أساس أهمية المرحلة الأساسية العليا وأثرها في المراحل التالية في حياة المتعلم، مما يوفر له القدرة على مواجهة مشكلات الحياة اليومية، وكيفية حلها لاحقا بأسلوب علمي ابتكاري.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعليمية، وما رأي الطلبة في ذلك؟

ويتفرع عن هذا السؤال، الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول:

ما درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية؟

السؤال الثاني:

ما رأي طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية؟

السؤال الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) في درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية تعزى لجنس المعلم ومؤهله العلمي وسنوات خبرته؟

السؤال الرابع:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) في آراء الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية تعزى لجنس الطالب ومستواه التحصيلي؟

السؤال الخامس:

ما درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية؟

السؤال السادس:

لماذا الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية طرائق التدريس في العملية التربوية، إلى أهمية الوقوف على حقيقة الدور الذي يمكن أن تلعبه في النهوض بقدرات الطلبة، وتفجير إمكاناتهم، وتنمية قدراتهم التفكيرية، وتطوير استعداداتهم للإبداع والابتكار، وهم يواجهون متغيرات العصر، ومشكلاته في ضوء التغيير المستمر والانفجار المعرفي السريع.

من هذا المنطلق تتجلى أهمية الدراسة في سعيها إلى التركيز على تنمية القدرات التفكيرية والإبداعية عند الطلبة وتعليمهم كيف يتعلمون وكيف يفكرون وكيف يوظفون ما تعلموه في الظروف الملائمة في حل المشكلات ؟ وما يترك ذلك من آثار إيجابية في نفوس الطلبة في حياتهم الحاضرة والمستقبلية خاصة عند مواجهة أي من المشكلات الحياتية والقدرة على مواجهتها بكل ثقة وعزيمة. كما تخدم الدراسة مدرسي وكالة الغوث لمرحلة التعليم الأساسي العليا في التعرف إلى درجة الاهتمام بأسلوب حل المشكلات، مما يدفعهم للبحث والدراسة والمعرفة، إذ يتطلب من المعلم أن يكون على درجة عالية من الإعداد العلمي والتربوي والقدرة على اختيار الأسلوب الأمثل في التدريس. كما أنها تخدم الباحثين والمهتمين في مجال التعليم، بما تقدمه من معلومات وبيانات حول درجة الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، وضرورة تعرف المعلم على مستويات النمو العقلي لتلاميذ المرحلة الأساسية العليا لمراعاة ذلك عند اختيار أسلوب التدريس المناسب ليناسب المستويات العقلية للتلاميذ وميولهم العلمية. والاهتمام بتنمية الابتكارية وتشجيع المبتكرين، وأهمية ذلك في مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي والتغلب على مشكلات العصر، وفي طريقة إعداد المعلم حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية – التعليمية. كما أن الأخذ برأي الطلبة في طرق التدريس الحديثة ومنها أسلوب حل المشكلات يعمل على مراعاة الفروق الفردية في العملية التعليمية – التعلمية، كما يعمل على تعزيز قدرة الطالب وزيادة ثقته بنفسه، فيصبح قادراً على مواجهة المشكلات الحياتية بيسر، دون معاناة قد تسبب له مشكلات كثيرة.

إن الدراسة قائمة على أساس أهمية المرحلة الأساسية العليا التي يمر بها الطالب وأثر هذه المرحلة في المراحل التالية في حياته، مما يشكل عند الطالب القدرة على مواجهة المشكلات التي قد تواجهه في الحياة العملية، ويعطيه القدرة على السيطرة عليها والوصول إلى حلها، بأسلوب علمي ابتكاري يتلاءم مع الواقع.

أهداف الدراسة:

إن الإرتقاء بالتربية يعد ارتقاء بالعلم بحكم طبيعة التداخل والتكامل بينهما، وتعدد سبل الارتقاء بالتربية لتحقيق أهدافها العامة والخاصة، فقد يتطلب الأمر الاهتمام بالمناهج التربوية، أو التركيز على طرائق التدريس وتطويرها أو إعادة النظر بدور المعلم أو غير ذلك من الأمور، فجاءت هذه الدراسة تهدف إلى:

- تعرف درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية - التعلمية.
- تعرف رأي الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.
- التعرف فيما إذا كان هناك فروق في درجة الاختلاف في اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، تعزى لجنس المعلم ومؤهله العلمي وسنوات خبرته.
- التعرف فيما إذا كان هناك فروق في درجة الاختلاف في اهتمام الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، تعزى لجنس الطالب ومستواه التحصيلي.
- تعرف درجة صعوبة استخدام طريقة حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.
- تعرف سبب الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بما يأتي:

1. طبقت الدراسة على معلمي وطلاب مدارس وكالة الغوث الدولية في المملكة الأردنية الهاشمية للمرحلة الأساسية العليا، والتي تضم أربع مناطق تعليمية، وهي: منطقة جنوب عمان التعليمية، منطقة شمال عمان التعليمية، منطقة الزرقاء التعليمية، ومنطقة اربد التعليمية.

2. اقتصرت الدراسة على معلمي وطلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.

طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2006/2005م، في شهري أيلول وتشرين أول.

تعريفات إجرائية للدراسة:

اعتمد الباحث التعريفات الإجرائية التالية:

- **الاهتمام (Interest):**

هو أن يعطي الإنسان للشيء قيمة، فالفرد عندما يهتم بالشيء، فإنه يوليه درجة كبيرة من الوقت والجهد، ويحتل مكانةً في فكره، ويكون له أولوية على غيره من الأشياء.

- **اسلوب حل المشكلات (Problem Solving Method):**

طريقة يتم فيها استثارة المتعلم بوضعه في مواجهة تحديات تتطلب الحل. وتطبق بأن يبدأ بطرح مشكلة أو إعطاء مجموعة من الحقائق، ثم يحاول الطالب أن يقارن بينها حتى يصل إلى فرضية تفسر ما فيها من تناقض، وفي غضون ذلك يستقبل أفكارا أو مفاهيم توصله في النهاية إلى مبدأ أو تعميم أو حتى قانون.

- **مرحلة التعليم الأساسي (Elementary Basic Stage):**

هي مرحلة تعليمية مدتها عشر سنوات، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف العاشر، وهي مجانية وإلزامية، تنقسم إلى حلقتين: الحلقة الأولى للتعليم الأساسي وتبدأ من الصف الأول حتى الصف الرابع، والحلقة الثانية للتعليم الأساسي: وتبدأ من الصف الخامس حتى الصف العاشر وسوف تقتصر هذه الدراسة على الصف العاشر الأساسي.

- **مرحلة التعليم الأساسي العليا (High Elementary Basic Stage) :**

هي مرحلة تعليمية مدتها ثلاث سنوات، تبدأ من الصف الثامن حتى الصف العاشر، وهي مجانية والزامية.

- **الدافعية (Motivation):**

أهلية داخلية نفسية، تثير السلوك في مواقف معينة، وتؤدي إلى تحقيق غاية.

- **التغذية الراجعة (Feedback):**

إعلام المتعلم نتائج تعلمه، و تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل.

استراتيجية Strategy:

مجموعة الطرائق والأساليب العلمية والعملية المخططة التي تستخدم للوصول إلى نتاجات، وغايات ضمن خطط وآليات محددة قابلة للقياس، ووفق برنامج زمني محدد، تحددها الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

الفصل الثاني

الإطار النظري
والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة



الإطار النظري و الدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

يزداد الاهتمام اليوم بالطرائق التي تحسن فاعلية المتعلمين وتكشف عن قدراتهم المعرفية، وتكسبهم أنواعا قويمة من السلوك، وتزيد خبراتهم، وتساعدهم على التفكير الفعال في حل مشكلاتهم الحياتية، مما يجعلهم يسهمون في الارتقاء بمجتمعاتهم، والوصول بالمجتمع إلى الازدهار والنمو والسعادة. وقد حظيت البحوث التجريبية التي تهتم بتعلم التفكير وحل المشكلات، باهتمام التربويين، من أجل أن يتبع المدرس في سبيل ذلك طريقة أو أكثر، من طرائق التدريس الحديثة في العملية التعليمية – التعلمية.

ولتعميق هذا المنحى الجديد، يواجه علماء التربية تحدياً حقيقياً، وصعوبة بالغة في تغير النهج التقليدي، الذي يركز على تزويد المتعلمين بطرائق تعتمد التلقين والحفظ، إلى نهج جديد "يعير مهارات التفكير ما تستحقه من عناية" (بونو، 1989). وبناء عليه يرى ألفبروتو ماتشادو ضرورة إعادة النظر في جميع مناهج التعليم وأساليبه، في عصر تفجرت فيه المعرفة وعدم الاستمرار في التعامل مع العقل كأنه سلة للنفايات، والحل الوحيد في رأي ماتشادو، هو تعليم التفكير (ماتشادو، 1989). وترى الاتجاهات التربوية الحديثة في الطريقة، ركنا من أركان المنهج التربوي بمفهومه المنظومي الشامل والمتكامل، إذ إن الأهداف المرسومة للمناهج التربوية، والخطة والمقررات، والكتب وأدلة المعلمين وطريقة التدريس، وتقنيات التربية والمناشط وأساليب التقويم والمباني والمرافق والمعدات، تعمل من خلال علاقات تبادلية فيما بينها، بحيث أن كلا منها يؤثر في غيره ويتأثر به (السيد، 1991).

تتعدد آراء التربويين حول ماهية طرائق التدريس، وتتباين حول ما إذا كانت علما، أو تقانة أو فنا أو فلسفة تطبيقية، أو مجمل ما تقدم.

ومعنـى الطريقـة لغـة: "الطريـق والسيرة والمـذهب والأسـلوب" (الزبيدي،1990).

أما في اصطلاح التربويين فإنها تقترن بكلمة "تدريس" ولها أكثر من تعريف، اختار الباحث منها:

تعريف القلا وناصر: إن طريقة التدريس: شكل عام أو خاص، بمادة معينة من أشكال تنظيم الدرس تنظيما يتفق مع الغاية التي نسعى إليها، ومع بنية ما نعلم، ومع الفكرة التي نحمل عن نفسية المتعلمين، وتدمج هذه التحولات جميعاً، ويشد بعضها إلى بعض، وفق أنماط من التوازن فيما بينها، بحيث لا يمكن حذف أي منها، دون تخريب سائر البنية (القلا وناصر،1995).

ويورد الشيباني (1986م) تعريفاً مفاده أن، طريقة التدريس تعني: جميع أوجه النشاط الموجه الذي يقوم به المدرس، في إطار مقتضيات مادة تدريسية، وخصائص نمو تلاميذه، وظروف بيئته، بغية مساعدة تلاميذه على تحقيق التعلم المرغوب، والتغير المنشود في سلوكهم، وبالتالي مساعدتهم على اكتساب المعلومات والغايات والاتجاهات، والميول والقيم المرغوبة.

ويشير تعريف الهاشمي إلى أن طريقة التدريس تعني: الخطوات التفصيلية المتسلسلة التي تقود إلى هدف محدد، وهي ليست جامدة أو متحجرة، بل تعتمد على التفاعل بين طرفي عملية التربية، وهما المعلم والطالب (الهاشمي، 1981).

ويعرّف قسيس (2000م) طريقة التدريس بأنها فن تعامل المدرس مع طلبته، من خلال تبنيه فلسفة تربوية معينة، يطبقها بقناعة وتفهم، مستخدما كافة الإمكانات والتقانات المتاحة في البيئتين المدرسية والصفية، وصولاً إلى تحقيق أهداف مرسومة، تتمحور حول بناء شخصية مرغوبة لكل من هؤلاء الطلبة، تنصهر فيها صفات جوهرية مشتركة، تنطوي على التوازن والإيجابية والفاعلية، في المجالات المعرفية والوجدانية والحسية – الحركية، مع مراعاة الفروق الفردية،

والأخذ بالاعتبار التكامل بين مكونات العملية التعليمية – التعلمية، وفق المنظور النظمي.

وتجدر الاشارة في هذا المجال إلى أن هناك اختلافاً بين الطرائق التقليدية والطرائق الحديثة.

فالطريقة التقليدية (Traditional Method) هي التي يتخذ فيها المعلم دور المفسر للمعرفة ويقوم طلابه بدور التلقي. أما الطرائق التي يمثل فيها المعلم دور المدير والمنسق والموجه لاستقصاء القضايا التي توجه المتعلم إلى الكشف والإبداع فإنها تسمى الطرائق الحديثة، التي توصف بالطرائق الفعالة. وكما يمكن تعريف الطريقة التقليدية بأنها طريقة التدريس التي تعتمد على الإلقاء من جانب المعلم، ولا تتضمن أي اكتشاف مستقل من قبل المتعلم، كما يتم التركيز فيها على المعلومات التي يهتم بها كل من التلميذ ودليل المعلم، ويعد الكتاب المدرسي المصدر الأساسي للمعرفة، ويكون دور المتعلم سلبيا في العملية التعليمية، كما يكون المعلم في هذه الطريقة محور النشاط والفعالية (جابر،1980).

وعلى الرغم من مرور الزمن وتقادمه على الطرائق التقليدية، إلا أنها لا تزال تتحكم بسير العمل في كثير من المدارس المنتشرة في بلاد كثيرة، ولها مناصرون ومؤيدون، لأنهم يرون فيها طرائق تدريس، سهلة وسريعة الأداء واقتصادية، ويمكن بوساطتها نقل كمية كبيرة من المعلومات بطريقة منظمة، إلى عدد كبير من الطلبة، وأنهم مضطرون لاستخدامها بسبب كثرة عدد الطلبة، وطبيعة المادة والالتزام بالكتاب، إضافة إلى أن هذه الطريقة أكثر ضبطاً للصف، وأن هناك رغبة للطلبة بالمشاركة (السيد،1991). ويرفض المعارضون موقف المعلم السلبي في الطرائق التقليدية، للاعتماد فيها على التلقين والحفظ، والطرق الخطية في إعداد الدروس، وفق نماذج جامدة تجعل الطالب مستقبلا للمعلومات والمعلم مرسلا لها باتجاه واحد (القلا، 1983).

ويوجه معارضو التربية التقليدية وطرائقها التدريسية، اتهاما إليها، بأنها تعتمد كلياً على روح التسلط وتمارسه أثناء تعليم المتعلم، مما ينتج عنه" مجموعة من الممارسات والاتجاهات التدريسية التقليدية، التي توصف بأنها نظام للتأنيس والترويض، يعكس الطبيعة القهرية للمجتمع، ومن أمثلة هذه الممارسات:

- يدرس المدرس ويلقن الدارسون.
- يعلم المدرس كل شيء على حين يجهل الدارسون كل شيء.
- يفكر المدرس، بينما يفكر للدارسين.
- يتحدث المحاضر، بينما يصغي الدارسون في خضوع.
- يضبط المدرس النظام، وعلى الدارسين أن يمتثلوا للنظام.
- يختار المدرس ما يريد ويطبق رغباته، وعلى الدارسين أن يرضخوا لتلك الرغبات.
- المدرس هو موضوع العملية التعليمية – التعلمية، على حين أن الدارسين ليسوا إلا مجرد أشياء (السيد، 1991).

لقد تعددت مصادر المعرفة إلى حد كبير في العصر الحاضر، فلم يعد المدرس أو المحتوى المصدر الوحيد لنشر المعلومات والمعارف، والسبب هو أن أجهزة الاتصال بأنواعها كافة، وقد أصبحت في متناول الجميع، يكتسبون منها المعرفة، كل على طريقته، وحسب طاقاته، وقدراته لذلك كان على طرائق التدريس الحديثة، أن تراعي هذا التغير وتتكيف معه، مما يتطلب في هذا الاتجاه، التنسيق وتقديم النصيحة وتوجيه المتعلمين إلى كشف الحقائق والمفاهيم، وإبداع الأفكار الجيدة والنماذج السلوكية الفعلية والمناسبة وتعتمد طرائق التدريس الكشفية، على النشاط الذاتي للمتعلم فيما يبذله من جهد لكشف المعلومات الجديدة بمثيرات أقل، وعليه فإن ما يحتاج إليه المتعلم من معرفة، هو جهد فكري ذاتي، يدمج في أبنيته العقلية، بنفسه ولنفسه، فهو يبني معارفه ويستمر في ذلك بجهوده هو، ويتعلم حل المشكلات والتفاعل مع بيئته المحلية ومشكلاته الحياتية، فالبحث والكشف يتم بدافع ذاتي، واستخدام السؤال النشط الفعال (Bruner,1972).

إن الذين عارضوا طرائق التدريس الحديثة، فإنهم يأخذون عليها مآخذ عديدة، من هذه المآخذ ما يلي:

1. حاجتها إلى بيئات مدرسية ملائمة، وهي غير متوفرة في معظم المدارس.
2. عدم توفر المكتبات المدرسية الغنية بالكتب المتخصصة والمخابر المجهزة وتقنيات التعليم المتنوعة، مما يؤدي لإغلاق فرص التعلم بالاكتشاف والاستقصاء.
3. عدم توفر الظروف الإدارية المناسبة في المدارس العامة، وكذلك عدم توفر الظروف الاجتماعية الملائمة التي تسمح للطالب بأن يبحث عن المعرفة في مصادرها بيسر وسهولة.
4. تعلم التفكير الاكتشافي، الذي ينتج عن طرائق التدريس الحديثة، "صعب وغير اقتصادي لما يبذل فيه من وقت وجهد" (القلا وناصر، 1995).

ومن المآخذ عليهم خاصة في طرائق المشاركة كالحوار والمناقشة، "إنها أقل تنظيماً من المحاضرة، وأنها لا تعالج جميع النقاط، وقد تكون بعض الأفكار المثارة غير مناسبة، فضلاً عن أنها تتطلب وقتا طويلا، وقد تفوت على المدرس، تحقيق الأهداف المرسومة" (السيد، 1991).

ويتبع حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية رؤى مختلفة، فيشير المفهوم التربوي للمشكلة أنها "حالة من القلق والتوتر والشك تصحب المشكلة تربويا، بحيث تجعل التلميذ عندما يواجه بموقف، لا يجد نفسه فيه مهيأ لفهمه والتعامل معه باستيعاب، ويشعر أنه بحاجة إلى حل يخرجه من هذه الحالة الملازمة له، وعندما يجد الحل فإنه يحس بالارتياح والرضى.

ويرى كوهن Kohn (1982) أن أسلوب حل المشكلات (Problem Solving Method) هو فكرة جديدة تماما تنطوي على منهج للتعلم الصفي، يهتم بالمشكلات التي سبق أن اكتشفت حلولها. وتطبق بأن يبدأ بطرح مشكلة أو

إعطاء مجموعة من الحقائق، ثم يحاول الطالب أن يقارن بينها حتى يصل إلى فرضية تفسر ما فيها من تناقض، وفي غضون ذلك يتلقف أفكارا أو مفاهيم توصله في النهاية إلى مبدأ أو تعميم أو حتى قانون (Robert (1982. وتقوم هذه الطريقة على أساس صياغة المحتوى التدريسي على شكل تتحدى تفكير الطالب، وتخلق نوعا من التوتر يحفزه على القيام بجهد عقلي مقرون أحيانا بجهد عضلي، يهدف إلى إيجاد حل لهذه المشكلة يزيل التوتر، ويبعث على الرضى. وذلك بتوجيه من المدرس وتحت إشرافه (قسيس، 2000).

ومن الجدير بالذكر أن طبيعة حل المشكلة في العملية التعليمية – التعلمية تأخذ شكل سؤال، والمطلوب الإجابة عنه (الحصري، 1994) والذي يحدد طبيعة المشكلة إنما هو " حسب ما يراها الطفل والمتعلم، بأنها مسألة بحاجة إلى حل (قطامي، 1990) وتعد المسألة الرياضية اللفظية مثالا واضحا، فهي:

أ. موقف مشكل يقدم للطالب، ولا يملك له حلا مباشرا.
ب. يثير هذا الموقف المشكل الطالب، ومن ثم فإن الطالب يقبله.
ج. لا يملك الطالب المعرفة والمهارات الكافية لحل المسألة
د. يتطلب حل المسألة، أن يعيد الطالب تنظيم ما عنده من معلومات، لكي يتم له إيجاد الحل المناسب لها (شاهين، 1983).

نماذج خطوات أسلوب حل المشكلات:

هناك نماذج عديدة وخطوات لحل المشكلات تختلف من مُربٍ إلى آخر، وعلى الرغم من اختلافهم في ذلك، فإنهم يجمعون على أن عملية حل المشكلة لا تتضمن عملا واحدا فقط، وإنما تتضمن القيام بعدد من الأعمال أو المراحل المترابطة التي تتطلب من الفرد أن يسير وفق خطوات أو مراحل معينة.

ويمكن استعراض بعض النماذج أو المراحل التي تستخدم في حل المشكلات، والتي أوردها السامرائي وآخرون (2000م) في كتابه طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، وأهم النماذج التي وردت فيه ما يلي:

1. وضع (ابيلارد) Peter Abelared نموذجاً لحل المشكلات يتكون من ست خطوات هي:

أ. تحديد المشكلة.
ب. تحديد المتناقضات وعرضها.
ج. تكوين أحكام ومعاني حقيقية جديدة.
د. مراجعة المادة لنرى فيما إذا كانت توجد تغيرات في الفقرات أم لا.
ه. البحث عن الحقائق التي تدعم الرأي المعتمد.
و. الوصول إلى النتيجة التي تعني:

1. وجود سبب غامض لاستمرار المشكلة التي لم يكن في الإمكان حلها.
2. تنمية نظرية جديدة.

2. كما حدد (بيكون) Francis Bicon كما أورد قسيس ثلاث عمليات للمنطق العلمي هي:

أ. جمع المعلومات.
ب. إبعاد المعلومات التي ليس لها صلة بالموضوع.
ج. استعراض المعلومات الوثيقة الصلة بالموضوع.

3. ووضع (سوخمان) Suchman كما أورد قسيس أنموذجاً يتكون من ثلاث مراحل هي:

أ. مواجهة الطالب بمشكلة.

ب. مرحلة الاستقصاء التي تتكون من أسئلة المدرس وجمع المعلومات وتجريبها من أجل الوصول إلى افتراض لحل المشكلة.

ج. مرحلة التعاون بين المدرس والطالب اللذين يعملان فيها على تحليل استراتيجية الطالب.

ويتفق بعض علماء النفس على أن النموذج المناسب في حل المشكلة يتكون من أربع مراحل رئيسة هي:

- مرحلة الاعتراف بالمشكلة وفهمها.
- مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات.
- مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة.
- مرحلة اختيار الفرضية وتقويمها.

إن التعريف الإجرائي لأسلوب حل المشكلات يتضمن قيام الطالب بمجموعة من الخطوات العملية المنظمة، إلا أنه ليس بالضرورة أن تسير الخطوات خطوة إثر خطوة على وفق نظام محكم جامد التخطيط، ولا أن يؤخذ على وفق نظام مطلق متتابع، وإنما ينتقل الفرد المتعلم إذا اقتضت المشكلات المبحوثة ذلك من خطوة إلى أخرى، أماما وخلفا، فيغير ويبدل ويفسر ويتنبأ ويبحث، ويجرب في معالجة المشكلات حتى يتمكن من الوصول إلى حل.

خطوات التفكير العلمي:

وبما أن أسلوب حل المشكلات خطوة من خطوات التفكير العلمي فمن الأهمية بمكان تناول خطوات التفكير العلمي، فهناك اتفاق عليها بين المربين وهي على النحو التالي:

1. اختيار المشكلة:

يبدأ التفكير العلمي من وجود حافز لدى الطلبة، وهو شعورهم بوجود مشكلة ما، فوجود هذا الشعور يدفع الشخص إلى البحث عن حل للمشكلة، وقد يكون هذا الإحساس نتيجة لملاحظة عارضة أو مشكلة ملحة بسبب نتيجة غير متوقعة لتمرين ما أو تجربة من التجارب. وواجب المدرس أن يوجه الطلبة إلى الإحساس ببعض المشكلات وقد تكون بعض هذه المشكلات علمية متضمنة في مفردات منهج المادة الدراسية المقررة أو تكون مشكلة موجودة في البيئة المحلية ولها علاقة بالموضوعات التي يدرسها الطلبة أو يتدربون عليها، كما أن بعض هذه المشكلات يمكن أن يكون نتيجة لتساؤلات الطلبة حول مشكلات يتعرضون لها ويحاولون إيجاد حلول لها. ولذلك فدور المدرس في هذه المرحلة يمكن تلخيصه بما يلي:

- إثارة المشكلات أمام الطلبة عن طريق المناقشة والتمارين والتجارب.
- تشجيعهم على التعبير عن المشكلات العلمية التي تواجههم.
- استخدام الوسائل التعليمية المختلفة في إثارة المشكلات العلمية أمام الطلبة.

وعليه فوجود موضوع مطلوب بحثه – من مفردات منهج المادة الدراسية المقررة – أو مشكلة ما تجابه الطلبة يراد بحثها أو حلها. تكون الأساس للبدء في استخدام هذه الطريقة. ويحتاج غالبية الطلبة إلى إرشاد وتوجيه لضمان اختيارهم للموضوع أو المشكلة. ويجب التأكيد هنا على ضرورة اختيارهم لمشكلة تلائم خبراتهم السابقة وحاجاتهم ومتطلباتهم.

2. تحديد المشكلة:

يعد الإحساس بالمشكلة شعورا نفسيا لدى الطلبة، بوجود شيء ما بحاجة للدراسة والبحث، إلا أن من الصعب عليهم البدء في حل هذه المشكلة ما لم يحدد بمنتهى الدقة طبيعة المشكلة بعبارة محددة واضحة، وربما يختار الطلبة مشكلة شاملة وواسعة فيكون دور المدرس توجيههم وإرشادهم إلى اختيار جانب محدد، أو جزء منها يكون مناسبا دراسته وتتبعه لمستوى الطلبة، وفي ضوء الفائدة التي تعود عليهم، فضلا عن مراعاة وقتهم والإمكانات المتاحة لهم.

إن تحديد إطار وحدود الموضوع أو المشكلة المختارة يعدّ دليلا يهتدي به الطلبة خلال بحث المشكلة ويوضح معالم الطريق لهم.

3. جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلات:

ويكون جمع المعلومات اللازمة المتعلقة بالموضوع أو المشكلة عن طريق المطالعة أو الاطلاع والملاحظة أو المشاهدة أو المصادر الأساسية أو الثانوية ذات العلاقة بمختلف أنواعها. ويكون دور المدرس في هذه الخطوة:

- دفع الطلبة إلى استخدام مصادر مختلفة لجمع المعلومات والبيانات.
- تدريبهم على استخدام المكتبة في كيفية الحصول على المعلومات اللازمة ذات العلاقة.
- تدريبهم على تبويب تلك المعلومات المستقاة وتصنيفها.
- تدريبهم على تلخيص بعض الفقرات واقتباسها من الموضوعات التي اطلعوا عليها واستخراج الأفكار والمعلومات المرتبطة بالمشكلة.
- تدريبهم على قراءة الجداول والرسومات والأشكال البيانية والإطلاع على أنواع الإحصائيات واستخدامها.
- القدرة على تحديد أمكنة الحصول على المصادر وحصرها.

4. تحليل المشكلة وتحوي هذه :

- تجزئة المشكلة إلى أجزاء متسلسلة تسلسلا منطقيا.
- ملاحظة أوجه الشبه و الاختلاف بين عناصر أو أجزاء المشكلة.
- ملاحظة الأمور غير الطبيعية أو الشاذة التي تحتاج إلى تدقيق أكثر ورعاية وعناية خاصة، في المعلومات المتحصلة.
- ترتيب البيانات والمعلومات العلمية المتعلقة بالمشكلة، وتنظيمها بشكل متسلسل منظم.

- التركيز على صلب المشكلة المحددة وعدم الخروج أو الابتعاد عنها أو تشعبها وتفرعها إلى تفرعات ثانوية.
- استخدام أدوات البحث العلمي للتوصل إلى الحقائق كالجداول أو الخرائط أو المخططات و الرسوم والأشكال البيانية أو غير ذلك لدعم المعلومات المتوفرة حول المشكلة.

5. صياغة الفرضيات:

من الممكن أن تتحسن قدرة الإنسان على افتراض الفرضيات المناسبة نتيجة لاتساع دائرة خبرته، وتدريبه على التفكير العلمي، والفرض الجيد يجب أن يكون له علاقة بموضوع المشكلات، ومتفقا مع الواقع كما تدل عليه الملاحظة، وقابلا للاختبار سواء كان ذلك بالملاحظة، أو التجريب، وأن يصاغ صياغةً واضحة تيسر فهمه، ووضعه موضع الاختبار.(السامرائي وآخرون،2000)

6. اختيار أنسب الفرضيات واختبارها:

يمكن للطلبة أن يختاروا أنسب الفرضيات التي يمكن أن تقود إلى حل المشكلة، وبالتالي رفض الفرضيات الأخرى من خلال المنطق العلمي، والمناقشة والتجريب، وعندئذ فإن الفرضية المختارة ستختبر مرة ثانية للتحقق من صحتها.

7. الاستنتاجات والتعميمات:

إن الفرضية التي تم اختيارها هي في الواقع الاستنتاج الذي تم، ويتم الوصول إليه، ويمكن من خلاله إجراء عدد من التجارب التي تدعم الاستنتاج نفسه الذي تم التوصل إليه.

8. تطبيق التعميم على مواقف جديدة:

وتتضمن هذه الخطوة دعوة الطلبة ليطبقوا التعميم الذي توصلوا إليه على جميع المواقف في حياتهم اليومية، وهذا يؤدي إلى تجسير الفجوة بين الموقف التعليمي في الصف، والموقف الحقيقي في الحياة. (الحيلة، 2001)

وبهذا يكون الاهتمام بأسلوب حل المشكلات قد غرس في الطلبة الدارسين أسلوب التفكير المستند إلى:

- قابلية الشعور بوجود حاجة لدراسة موضوع ما أو مشكلة ما.
- عدم الاعتماد فقط على الكتاب المنهجي المقرر في الحصول على المعلومات والحقائق العلمية.
- القدرة على تحليل وعرض المعلومات والحقائق والبيانات تحليلا موضوعيا خاليا من الأغراض أو الأهواء الشخصية.
- عدم الاعتماد الكلي على المدرس في إعطاء المعلومات العلمية المقررة.
- القابلية على نقل أثر التعلم أو التدريب خارج حدود المدرسة الموجود فيها الطلبة والتفهم لمشكلات مجتمعهم ومعرفة الأساليب الصحيحة للمساهمة في حلها والتغلب عليها (السامرائي وآخرون، 2000).

وهناك طرائق تدريس قائمة على حل المشكلات حيث أشارت دراسات عديدة إلى عدد من الإستراتيجيات التي تعزز المشاركة بين الطلبة وتزيد من التفاعل الإيجابي في غرفة الصف، مثل استراتيجية المناقشة والعصف الذهني (قسيس،2000).

وأن هناك ارتباطاً بين التعلم القائم على حل المشكلات والإبداع، حيث أشارت دراسة الأعسر إلى أن التعلم القائم على أسلوب المشكلات والتفكير الإبداعي بينهما ارتباط وثيق. فالتفكير الإبداعي ينتج عنه نتائج جديدة، وكذلك حل المشكلات ينتج عنه استجابات جديدة أيضا (الأعسر،2000).

لذا فمن الأهمية بمكان تقديم موجز عن كل من العصف الذهني والمناقشة والإبداع وعلاقة كلٍ منها بأسلوب حل المشكلات كما يلي:

أ. طريقة العصف الذهني Brain Storming:

لقد ظهر أسلوب العصف الذهني وتطور في سوق العمل، إلا أنه انتقل إلى ميدان التربية والتعليم وأصبح من أكثر الأساليب التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين والمهتمين بتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات في معظم المواد الدراسية والأوضاع المعقدة (جروان، 1999).

يطلق على طريقة عصف الدماغ أسماء أخرى متعددة منها "عصف الفكر، وانشطار الفكر، وعصف العقل، والعقل الذهني" (القلا، 1995). وطريقة عصف الدماغ إحدى أهم الطرائق التي تعتمد على التفاعل والربط بين الأسئلة والأفكار لمساعدة الأفراد وتدريبهم على حل المشكلات والاستقصاء إبداعيا، ضمن المجموعة. ولها أثرها الكبير في مجالات أخرى عديدة غير التربية، كالتجارة والاقتصاد والتوجيه والإدارة. وكل ما من شأنه أن يصنع القرارات والتوصيات لحل مشكلة مطروحة. "ووجد أن التفكير الجماعي أرقى من التفكير الفردي، إذ تستطيع الجماعة أن تكثف إنتاجها، فتنتج بطريقة عصف الدماغ في ساعات ما ينتجه الفرد عدة أشهر، لأن الجماعة تشجع على تحريض التفكير، وتولد الجرأة، وتزيد في المناقشة، وتوسع بالتالي دائرة التفكير (Guilford,1967).

يعرف جروان (1999) العصف الذهني بأنه استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة، وتهدف جلسة العصف الذهني أساساً إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث (جروان، 1999).

أما تعريف عويدات (1997) للعصف الذهني فهي طريقة تكميلية لتلافي الانتقادات الموجهة إلى التقنيات والطرائق الاستشرافية، وتعظيم الاستفادة منها، والعصف الذهني في الأساس هو أسلوب توليد أفكار جديدة عن طريق الاستفادة من

مصادر الجماعة بدلا من الاعتماد على أفكار فرد واحد أو عدد قليل من الأفراد. تعتمد إدارة هذا الأسلوب على إجراء تلقائي بين عدد من الخبراء على نحو يشجع على التدقيق الحر للأفكار والمعلومات والتعرض للقضية المثارة من وجهات نظر متعددة تناقش جميعها دون أي تقديم أو حكم في البداية، ثم يتم تسجيل هذه الآراء أو الإسهامات لكي يراها الجميع، ويتفق عليها بطريقة لا تعوق أي فرد من المشاركة في المستقبل.

وينسب التعليم بطريقة عصف الدماغ، إلى (ألكس أوزبورن) Osborn ولقد عمل العديد من المفكرين والمربين على تطوير هذه الطريقة، وقد اتخذت أشكالا تطبيقية متنوعة، وعرف أوزبورن مصطلح عصف الدماغ بأنه "استخدام الدماغ في حل مشكلة من المشكلات. وهو تقنية يستخدمها مجموعة من الأفراد، من أجل إيجاد حل لمشكلة معينة، يجمع الأفكار التي تخطر في أذهان أفرادها، بطريقة عفوية Osborn (1963). أما تعريف (بلاي) Bligh لعصف الدماغ، فهو "حالة مناقشة مكثفة، يجري فيها تلقي اقتراحات عفوية، كحلول لمشكلة ما، بطريقة خالية من النقد" (Bligh ,1987).

يعد العصف الذهني من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية في حقول التربية والتجارة والصناعة والسياسة في العديد من المؤسسات والدوائر التي تأخذ بما تتوصل إليه البحوث والدراسات العلمية من تطبيقات ناجحة في معالجة المشكلات المعقدة التي تواجهها. ويعود الفضل في إرساء قواعد هذا الأسلوب لصاحب شركة إعلانات في نيويورك اسمه (Osborn) في عام 1938، وذلك نتيجة لعدم رضاه عما كان يدور في اجتماعات العمل التقليدية.

ويعني تعبير "العصف الذهني" استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة، وتهدف جلسة العصف الذهني أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث. وحتى يحقق استخدام هذا الأسلوب أهدافه يحسن الالتزام بمبدأين أساسيين وأربع قواعد مهمة وأما المبادئ فهي:

المبدأ الأول:

تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة من عملية العصف الذهني.

المبدأ الثاني:

الكمية تولد النوعية، بمعنى أن الأفكار كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكارا قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني.

وأما القواعد التي يقوم عليها العصف الذهني فهي:

1. لا يجوز انتقاد الأفكار التي يقدمها أعضاء الفريق أو طلبة الصف مهما بدت سخيفة أو تافهة. وذلك انسجاما مع المبدأ الأول المشار إليه أعلاه حتى يكسر حاجز الخوف والتردد لدى المشاركين.
2. تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار دون الإلتفات إلى طبيعتها، والترحيب بالأفكار الغريبة أو المضحكة أوغير المنطقية.
3. التركيز على الكم المتولد من الأفكار اعتمادا على المبدأ الذي ينطلق من الافتراض بأنه كلما زادت الأفكار المطروحة زادت الاحتمالية بأن تبرز من بينها فكرة أصيلة.
4. الأفكار المطروحة ملك للجميع، وبإمكان أي من المشاركين الجمع بين فكرتين أو أكثر أو تحسين فكرة أو تعديلها بالحذف أوالإضافة.

وحتى تنجح جلسة العصف الذهني، لا بد أن يكون المشاركون على دراية معقولة بموضوع المشكلة وما يتعلق بها من معلومات ومعارف، كما لا بد أن تكون لديهم معرفة معقولة بمبادئ وقواعد العملية ذاتها قبل ممارستها. وقد يكون من الضروري توعية المشاركين في جلسة تمهيدية وتدريبهم على اتباع قواعد المشاركة

والالتزام بها طوال الجلسة، أما معرفة المعلم أو قائد الجلسة بموضوع المشكلة ومعرفته بقواعد العملية وخبرته في ممارستها فإنها تشكل عاملاً حاسماً في نجاح العملية، ذلك أنه مطالب بتحضير صياغة واضحة ومحددة للمشكلة، وعرضٍ موجزا لخلفيتها وبعض الأفكار المتصلة بها، بالإضافة إلى دورة في الإبقاء على حماس المشاركين في أجواء من الاطمئنان والاسترخاء والانطلاق.

ويقترح بوكارد Bouchard (1972) استخدام عملية التتابع لتفعيل جلسة العصف الذهني بمشاركة الجميع، وحتى لا ينفرد بعض المشاركين دون غيرهم بإعطاء الأفكار. وتتطلب هذه العملية أن يأخذ كل مشارك دوره حتى لو لم تكن لديه فكرة. وبعد أن تكتمل الدورة الأولى بإعطاء الفرصة للجميع، تبدأ الدورة الثانية من عملية العصف بالمشارك الأول وهكذا حتى ينتهي الوقت المحدد للنشاط الذي يمكن أن يتراوح بين 15 و20 دقيقة، أو عندما يقرر المعلم أو قائد النشاط أن جميع المحاولات لتوليد أفكارٍ جديدة لم تعد تؤدي إلى نتيجة ملموسة. وقد يكون من المناسب حث المشاركين على تمثيل أو تقمص شخصية أحد أطراف المشكلة أو أحد مكوناتها لتسهيل التفاعل مع الدور، وبالتالي عملية توارد الأفكار.

وفي نهاية جلسة العصف الذهني تكتب قائمة الأفكار التي طرحت وتوزع على المشاركين لمراجعة ما تم التوصل إليه. وقد يساعد هذا إجراء على استكشاف أفكار جديدة ودمج أفكار موجودة تمهيدا لجلسة التقييم، التي قد تعقب جلسة توليد الأفكار مباشرة وقد تكون في وقت لاحق. ولكن ينبغي ملاحظة أن المشاركين في جلسة التقييم ليسوا بالضرورة هم الذين شاركوا في جلسة توليد الأفكار، وربما كان من الأفضل إشراك آخرين من خارج المجموعة الأولى، ولا سيما إذا كانوا معنيين بمسؤولية تنفيذ الحلول التي سوف يتم التوصل إليها، أو كان لهم دور ما في تنفيذها.

ولا بد من تأكيد أن أهم عناصر نجاح عملية العصف الذهني تتلخص فيما يلي:

- وضوح المشكلة مدار البحث لدى المشاركين وقائد النشاط قبل بدء الجلسة.
- وضوح مبادئ وقواعد العمل والتقيد بها من قبل الجميع، بحيث يأخذ كل مشارك دورهُ في طرح الأفكار دون تعليق أو تجريح من أحد.
- خبرة المعلم أو قائد النشاط وجديته وقناعته بقيمة أسلوب العصف الذهني كأحد الاتجاهات المعرفية في حفز الإبداع.

ب. طريقة المناقشة Discussion:

إن قوام العملية التعليمية – التعلمية التفاعل بين المدرس والطلاب، أو بين الطلاب أنفسهم. وهذا التفاعل يبنى على أساس المناقشة، حيث إنها عملية عقلية نشيطة في أيدي المدرسين، تعتمد على التواصل واحتكاك الآراء، وتشمل تعليقات الطلبة والإيضاحات التي يقدمها المدرس (لومان، 1989) وتكون المناقشة بطرح موضوع لكشف الحقائق من اجل حل مشكلة ما، ولتحقيق الأهداف المعرفية العليا؛ لذا فإن المناقشة ذات أهمية بالغة (هوفر، 1988). لدى المتعلمين وصولا إلى اقتراح حلولهم الخاصة بهم، مما يضفي على المناقشة طابع الاستقصاء، الذي يعني "أن يعرف الطالب كيف يستخدم المعلومات السابقة التي تعلمها، أو يستخدم خبراته السابقة، وأن يعرف كيف يحل المشكلات، ويستخدم الحلول في مواقف جديدة، واذا قام الطالب بالاستقصاء عن شيء ما فهذا يعني أنه يبحث عن المعلومات، ويكون فضولياً محباً للاستطلاع، ويسأل أسئلة سابرة عميقة وينقب ويبحث، ويعرف المهارات التي ستساعده في الوصول إلى حل للمشكلة ويطبق هذا الحل في مواقف مشابهة" (سعادة، 1984).

ويشير البعض إلى أن المناقشة طريقة في التعليم تستخدم فيها الخبرات الفردية للجماعة عن طريق اللغة. وتشمل تعليقات الطلبة التي تفصلها إيضاحات من قبل المدرس ويتطلب النقاش تفاعلا بين الطلبة والمدرس، بما يكفل الطلبة في

تحسين تفكيرهم المستقل وتفاعلهم، فهي أسلوب المداولة وتبادل الرأي بالنسبة لموضوع أو مسألة معينة. والغرض من إجراء المناقشة بعد طرح المشكلة، هو أن يتوصل المشتركون في النقاش والبحث إلى الإجماع في الآراء أو إلى قرار ونتيجة بشأن الموضوع (Unesco,1985).

ويضيف البعض الآخر إلى أن المناقشة "عملية متهجية يشترك فيها مجموعة من الأفراد وجها لوجه، بتفاعل غير رسمي قائم على التعاون. وذلك بهدف تشاطر المعلومات، أو صنع القرارات أو حل المشكلات (Turney,1976).

ومن الجدير بالذكر أن طريقة المناقشة وسيلة أساسية في تعليم التفكير، وينطلق ذلك من الأسس النفسية التالية:

- تتولد المعرفة لدى الإنسان، ويتم ذلك عن طريق جهوده الذهنية الواعية، المبنية على ما لديه من معرفة سابقة.
- المناقشة هي طريقة تدريس، مهمتها تشجيع المتعلم على تذكر معارفه السابقة (Broudy and Palmar ,1965).
- إن المعرفة تحدث وتحصل عندما يبني الفرد على معرفته الموجودة، وذلك عن طريق التأمل والجدل، والحكم وتقويم الأسباب: ما لها وما عليها، ووزن الأدلة والشواهد، واللجوء إلى المبادئ واتخاذ القرارات (Scheffler,1965).
- تحدث الأفكار في ذهن المتعلم، وهي قادرة على التطور فيه، عن طريق الإثارة، وعن طريق التأمل والمناقشة. يمكن أن ينتج فكرة تختلف عن تلك الفكرة، التي بدأ بها نقاشه.
- إذا أراد المتعلم أن يتعلم، فما عليه إلا أن يبذل جهدا ذهنيا خاصا به إذ يجب عليه الاتصال بالمادة، التي ينوي دراستها بنفسه، وأن يحسن استغلال خبراته الخاصة به، ويتم تحقيق المعرفة عن طريق المناقشة، كما أن المناقشة تثير المشاركة النشطة والفعالة لدى الطالب في العملية التعليمية – التعلمية (Schwab,1962).

- إن المعرفة التي يكتسبها الطالب عن طريق التعلم بالمناقشة، ذات نوعية عالية، لأنه يشترك في هذه الطريقة، بنشاط وفعالية، ويحتفظ بالمعلومات الجديدة، التي حققها عن طريق التعلم، على نحو أرقى بكثير مما يحتفظ به من حقائق وأفكار، تكون قد فرضت عليه من الخارج (Friendlander,1962).
- يعد اكتساب المعرفة عن طريق المناقشة، مكافأة للمتعلم، حيث يهدف المعلم إلى توجيه الطالب نحو التحرر من توقعات الآخرين، ومن متطلبات الموقف المدرسي المباشر، فيستطيع أن يحدد أهدافه ومستوياته بنفسه، وأن يدرس وفق إمكاناته، مما يشكل حافزا له، وهذا الاستكشاف والشعور والإحساس بالثقة، الذي يطوره التعلم بالمناقشة، يعد مكافأة للمتعلم (Bruner,1962).

إن طريقة المناقشة مميزة بما تحققه من نتائج، ويمكن تحديد بعض هذه النتائج في أنها:

- تزيد من ثقة الطالب بنفسه.
- تعلمه القدرة على أن يحاور بوضوح.
- تجعل الطلاب يفكرون.
- تمكن من استعراض مواضيع عن الأحداث المعاصرة.
- تساعد الطلبة على صياغة الآراء.
- تعود الطلبة على الاحترام المتبادل، والتسامح فيما بينهم.
- توفر عندهم الحافز للقيام بأعمال كتابية لاحقاً (قطامي، 1990).

إضافةً لما سبق فإن أهمية المناقشة تتحدد فيما يلي:

المناقشة نظام للتفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، مما يساعد على تخليص المعلم من دوره المركزي القائم على التلقين.

- تساعد المناقشة على تبادل الأفكار والآراء، ونقلها بين المعلم والمتعلمين مما يساعد على تطوير أفكارهم وتحسين مستوياتهم (خوالدة وعيد،2001).
- النقاش الصفي والتعاون في المواقف التعليمية يتيح الفرصة المناسبة لاستعانة الطلاب ببعضهم، وتعاونهم من خلال المناقشة وتبادل الراي والأفكار.
- لا تعزل الطلاب عن المدرسين بل تساعد على فسح المجال للاتصال مع مدرسيهم، لاستشارتهم في المواقف التي تتطلب الاستشارة.

ويرى (دافيس) Davies أن المناقشة كاستراتيجية تعليمية تخدم الأهداف الآتية:

- تزود الأفراد المشتركين فيها بالمعلومات والمعارف.
- تثير وتدفع المشاركين إلى المشاركة في المناقشة.
- تنمي المشاركة والمهارات التعاونية.
- تساعد على تقديم حلولاً إبداعية.

وتجدر الإشارة إلى أن الهدف الأساسي من تقويم المناقشة هو إثارة اهتمام الطلاب بموضوع المناقشة، أو المشكلة المطروحة للمناقشة، وربط الدرس الجديد بالدرس الماضي، إذ يتم تبادل الأفكار، ووجهات النظر ليتم تحديد الفكرة الأساسية لموضوع النقاش، ولا بد هنا من توفر معلومات سابقة لدى الطلاب ليتمكنوا من المشاركة بفعالية في عملية المناقشة (Davies,1981).

ج. الإبداع Creativity:

ورد في لسان العرب تعبير بدع الشيء يبدعه انشاه وبداه، وأبدع الشيء / اخترعه على غير مثال، وفي قواميس اللغة الإنجليزية وردت كلمة الإبداع بمعنى القدرة على الخلق أو الإيجاد.

ويرى دونالد ترفنجر (1996) Treffinger أن الإبداع من المفاهيم المحيرة التي لا يوجد لها تعريف موحد يحظى بالقبول في مختلف الدوائر النفسية في العالم. ويذكر أن هناك أكثر من مئة تعريف للإبداع أو التفكير الإبداعي، يمكن توثيقها بسهولة من خلال مراجعة الأدب التربوي الذي كتب حول هذا الموضوع. وفي مصدر آخر كشفت مراجعة المواد المكتوبة حول تعريف الإبداع عن وجود ما بين (50 – 60) تعريفاً. كما وجد أن هذه التعريفات يمكن تصنيفها ضمن أربعة اتجاهات رئيسة هي:

- تعريفات محورها المناخ الذي يقع فيه الإبداع ويتبناها علم الاجتماع وعلم الإنسان.
- تعريفات محورها الإنسان المبدع بخصائصه الشخصية والتطورية والمعرفية ويتبناها علم نفس الشخصية.
- تعريفات محورها العملية الإبداعية ومراحلها وارتباطها بحل المشكلات وأنماط التفكير ومعالجة المعلومات، ويتبناها علم النفس المعرفي.
- تعريفات محورها النتاجات الإبداعية والحكم عليها على أساس الأصالة والملاءمة.

أما الإبداع بالمفهوم التربوي، فيمكن اشتقاقه من تعريف تورانس على النحو التالي: "الإبداع عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعلومات، واختلال الانسجام، وما شاكل ذلك، وتحديد مواطن الصعوبة والبحث عن حلول، والتكهن بفرضيات وصياغتها واختبار هذه الفرضيات، وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتاجات جديدة ينقلها المتعلم /المتعلمة للآخرين. (Torrance ,1993)

ومن الجدير بالذكر يمكن أن نعرف التفكير (Thinking) بأنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة

(Barell,1991). ويميل الباحث إلى التعريف الذي عرفه "دي بور" بأنه هو التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم، أو اتخاذ القرار، أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما،...الخ (بونو، 1989).

كما يمكن تعريف التفكير الإبداعي (Creative Thinking) بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نتاجات أصلية لم تكن معروفة سابقا. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة (جروان، 1999).

وكما يذكر جروان (2002) أن هناك اتجاهين رئيسين يتزعمان الجدل حول تعليم الإبداع، أحدهما يرى أن الإبداع يتضمن تلك الأعمال الإختراقية التي تحدث آثارا بعيدة في الحضارة الإنسانية، وأن التدرب عليها أمر غير ممكن، في حين يرى الاتجاه الآخر أن الإبداع عملية طبيعية ومتوافرة لدى جميع الناس بنسب متفاوتة، وأن العملية يمكن تحسينها وتطويرها.

إن مراجعة أكثر اختبارات التفكير الإبداعي شيوعا اختبارات تورنس (Torrance ,1996) واختبارات جيلفورد (Guilford,1967). التي تشيرا إلى أهم مهارات أو قدرات التفكير الإبداعي التي حاول أهل البحث قياسها هي:

- الطلاقة وتعني القدرة على السرعة والسهولة في توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين. وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختباريه لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها.
- المرونة (Flexibility) وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة ,وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغير المثير أو متطلبات الموقف.

- الأصالة (Originality) وهي أكثر الخصائص ارتباطا بالإبداع والتفكير الإبداعي. والأصالة هنا بمعنى الجدة والتفرد، وهي العمل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النتجات الإبداعية بوصفها محكاً للحكم على مستوى الإبداع.
- التوسع والتفصيل (Elaboration). يرى (جيلفورد) Guilford أن هذه القدرة الإبداعية تشتمل على إضافة عناصر ومكونات للأشكال الأولية،حيث تتضمن المهمة توسيع المخططات التي تعطي للطلبة، وتقديم تفصيلات متعددة لأشياء معينة ومثال ذلك توسيع فكرة ملخصة أو توضيح استراتيجية أو موضوع غامض.

إضافة لما سبق فهل هناك علاقة بين عمليتي الإبداع وحل المشكلات؟ وكيف تستقيم هذه العلاقة في إطار النظرة التقليدية إلى الإبداع بوصفه عملاً خارقاً يتوصل إليه أفراد غير عاديين أو عباقرة ؟ وما درجة مصداقية عدد من التقارير الذاتية لمبدعات ومبدعين كرسوا النظرة التقليدية للإبداع كومضة من الاستبصار الذهني أو الحلم اللاشعوري؟

تناول الباحث ويزبير Weisber (1993) وآخرون هذه القضايا بصورة تفصيلية عن طريق مراجعة نقد بعض الدراسات المخبرية لعملية حل المشكلات وبعض التقارير الذاتية حول أعمال إبداعية في مجالات الآداب والعلوم والفنون، وأورد ويزبرج بعض الاستنتاجات التي من شأنها إلقاء مزيد من الضوء لإيضاح العلاقة بين الإبداع وحل المشكلات.

تركزت البحوث المخبرية والكتابات في مجال علم النفس المعرفي على دراسة عملية حل المشكلة بمعزل عن العملية الإبداعية. وحتى عند ورود المفهومين في عمل واحد لم تتم مناقشة العلاقة بينهما بوضوح، بل إن هناك العديد من المطبوعات الصادرة لعلماء نفس معرفيين في عقدي السبعينيات والثمانينيات كرست الفصل بين المفهومين وقد تخلو حتى من مجرد الإشارة إلى عملية الإبداع.

إن الخبرة السابقة هي الأساس الذي تنطلق منه جميع المحاولات لحل المشكلات. وعندما يقوم الأفراد بعمل لحل مشكلة ما فإن عملهم يكون مبنيا على نوع من المزاوجة بين تلك المشكلة ومعارفهم السابقة، وفي حال عدم نجاح المحاولة الأولى في حل المشكلة، فإن المحاولات التالية يجري التعامل معها أيضا في ضوء الخبرة السابقة.

إن الحلول الجديدة أو غير العادية للمشكلات هي في الواقع نتاج عملية تطورية تندرج من بدايات قد لا تكون ناضجة أوغير كافية حتى تبلغ الذروة للوصول إلى الحل. وسواء أكان هذا الحل إبداعيا أم لا ؟ فليس هناك مكان لأي ومضات استبصارية. إن التحليل الدقيق لوضع المشكلة وكيفية السير في حلها يكشف بوضوح الطبيعة التطورية أو التراكمية للحل الإبداعي لها.

وتلعب التغذية الراجعة التي يتلقاها الفرد عندما يخفق في محاولة لحل المشكلة دوراً فاعلاً في إعادة صياغة المشكلة بصورة جديدة ومن ثم البحث في المخزون المعرفي عما يساعد في حل المشكلة الجديدة، وهكذا تستمر العملية التطورية الجديدة بالاعتماد على الخبرة والتغذية الراجعة في كل مرة إلى أن يتم التوصل إلى الحل.

إذا كانت جميع الحلول للمشكلات إبداعية، وكانت تحقق متطلبات المشكلة وتتصف بالجدة (Novelty) كما ذكر أعلاه، فإن القدرة على التفكير الإبداعي يجب أن تكون قدرة إنسانية أساسية وليست سمة أو مهارة من عالم آخر كما تصورها النظرة العبقرية للإبداع.

كما تعد تنمية الإبداع والخيال من أصعب المهام التربوية، حيث تتطلب بيئة تربوية خاصة، يتوافر لها المدرس القادر والمناخ الملائم والأدوات المناسبة، ولا يخفى على أحد أن تربيتنا قد انحازت - بشدة - إلى تعليم المواد الدراسية، وأغفلت الهوايات وأوجه النشاط الإبداعي الأخرى (علي، 2001).

ومن طرق التدريس التي تتبع في العملية التعليمية – التعلمية والتي تساعد الطالب على الإبداع وحل المشكلات طريقة الاستقصاء، والتي عرفها سعادة (1984) بأنها طريقة في التدريس يكون فيها الطالب مركز الفاعلية، ويوضع في موقف تعلمي يحتم عليه التفكير مع توجيه وإرشاد من جانب المعلم، لتحقيق الأهداف المرسومة مسبقا. ويعد الاستقصاء من أبرز مظاهر الطرائق الكشفية في التدريس.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تتعدد مجموعة المصادر التي يمكن أن يستقي منها الباحثون مشكلاتهم العلمية، وتتنوع من حيث طبيعتها ونوعيتها ومن بين هذه المصادر ما نطلق عليه الدراسات السابقة، وأهمية رجوع الباحث إلى الدراسات السابقة، كي تساعده على تكوين خلفية فكرية واضحة حول موضوع البحث، والاستفادة منها عند صياغة أسئلة الدراسة الحالية، بالإضافة إلى الوقوف على ما استخدمته هذه الدراسات من أدوات البحث، وما توصلت إليه من نتائج قد تثري الدراسة، كما تمكن الباحث من اكتشاف الجوانب التي لم تتناولها الدراسات فيوليها اهتماما من جانبه، وبذلك تكون الدراسة الحالية إضافة جديدة، بما تتوصل إليه من نتائج، وما تصل إليه من معلومات، وقد قام الباحث بتصنيف الدراسات السابقة إلى مجالين رئيسين وهما:

المجال الأول: الدراسات التي تناولت أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس مواد متنوعة في تحصيل الطلبة.

المجال الثاني: الدراسات التي تناولت أثر استخدام أساليب متنوعة في تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات في تحصيل الطلبة.

وفيما يلي أهم ما توصلت إليه هذه المجموعة من الدراسات:

المجال الأول: الدراسات التي تناولت أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس مواد متنوعة في تحصيل الطلبة.

أجرى ابراهيم (2004) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية، وفهم المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن ؛ تم اختيار عينة الدراسة والتي عددها (143) طالبا من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرستين للذكور من مدارس منطقة جنوب عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية، موزعين على أربع شعب، وتم اختيار شعبة واحدة عشوائيا من كل مدرسة لتكون المجموعة التجريبية والشعبة الأخرى لتكون مجموعة ضابطة. وقد أظهرت النتائج:

- وجود فروق في القدرة على التفكير الإبداعي بين متوسط درجات الصف التاسع الأساسي الذين يدرسون مادة الفيزياء باستخدام أسلوب حل المشكلات ومتوسط درجات زملائهم الذين يدرسون المادة نفسها، بالطريقة التقليدية لصالح مجموعة التعلم القائم على حل المشكلات.
- وجود فروق في الاتجاهات العلمية بين متوسط درجات طلاب الصف التاسع الأساسي الذين يدرسون مادة الفيزياء باستخدام التعلم القائم على حل المشكلات ومتوسط درجات زملائهم الذين يدرسون نفس المادة بالطريقة التقليدية لصالح مجموعة التعلم القائم على حل المشكلات.
- وجود فروق في فهم المفاهيم العلمية بين متوسط درجات طلاب الصف التاسع الأساسي الذين يدرسون مادة الفيزياء، باستخدام التعلم القائم على المشكلات ومتوسط درجات زملائهم الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية، لصالح مجموعة التعلم القائم على حل المشكلات.

وأما دراسة العبد الله (2003) التي أجريت في دمشق، وهدفت إلى الوقوف على فاعلية طريقتي حل المشكلات والاستقصاء، في تدريس مادة التربية الإسلامية، للصف الثامن الأساسي بالمقارنة مع الطرائق التقليدية الشائعة، اتبع الباحث فيها المنهج الوصفي التجريبي (أو شبه التجريبي)، وتم اختيار عينة الدراسة التي تألفت من (162) طالبا وطالبة من الصف الثامن الأساسي وتم توزيعهم على مجموعتين إحداها تجريبية تم تدريسها بطريقة حل المشكلات والأخرى ضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية. وقام بتصميم برنامج تعليمي وبناء اختبار تحصيلي وتطوير استبانه تمثل آراء الطلبة الدارسين بطريقتي حل المشكلات والاستقصاء. وقد توصلت الدراسة إلى:

- التفوق في التحصيل لطلبة المجموعة التجريبية التي درست بطريقة حل المشكلات والاستقصاء على المجموعة الضابطة التي درست بالطرق التقليدية.
- لم يظهر أثر متغير الجنس في التحصيل عند أفراد المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطرق التقليدية ولكنه ظهر عند أفراد المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقتي حل المشكلات والاستقصاء حيث تفوق الذكور على الإناث بفارق ذي دلالة إحصائية.
- أوضح تفريغ نتائج استبانه آراء الطلبة في المجموعة التجريبية، نحو التدريس بطريقتي حل المشكلات والاستقصاء ومعالجتها إحصائيا، ظهور نتائج إيجابية نحو هذه الطريقة الحديثة.

أجرى خوالدة (2003) دراسة في الأردن، وهدفت إلى بيان أثر أسلوب حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة موزعين على أربع شعب دراسية في مجموعتين تجريبية وضابطة.

ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد مادة تعليمية تتعلق بتنفيذ أسلوب حل المشكلة في تعليم دروس الفقه من كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي، وذلك بإعداد اختبار تحصيلي لقياس التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم عند عينة الدراسة، وتم التأكد من صدقه وثباته.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلاب والطالبات في المجموعة التجريبية على اختباري التحصيل والاحتفاظ بالتعلم، ومتوسط علامات الطلاب والطالبات في المجموعة الضابطة لصالح أسلوب حل المشكلات.

وبناء على نتائج الدراسة فقد أوصى الخوالدة بضرورة استخدام أساليب تدريس حديثة في تدريس التربية الإسلامية منها أسلوب حل المشكلة، وعقد دورات وورشات عمل لتدريس المشرفين والمعلمين على تنفيذ أسلوب حل المشكلة.

أجرى نوفاك (Novak (2002 دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم القائم على حل المشكلات في تعلم الطلبة لمادة العلوم في الصفوف المتوسطة، في إحدى المدارس الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.

طبقت هذه الدراسة على مجموعتين من الطلاب الموهوبين والمبدعين من طلاب الصف الثاني الذين يدرسون مادة العلوم، واعتمدت الدراسة في جميع البيانات على الملاحظات والمقابلات وتحليل نتائج الاختبار التحصيلي وتحليل الوثائق المرتبطة بالطلبة. وأظهرت نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي أن الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية كانوا أكثر قدرة على تعلم الحقائق وبسرعة أكبر من الطلبة الذين درسوا بطريقة التعلم القائم على المشكلات، في حين أظهر الطلبة الذين درسوا بطريقة التعلم القائم على المشكلات مقدرة أكبر على فهم المفاهيم العلمية والاحتفاظ بالتعلم مقارنة مع أولئك الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

وأما دراسة النمري (2002 م) فهدفت إلى معرفة أثر تطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشكلات في تدريس موضوع الوراثة لطالبات الصف العاشر في كل من فهمهن للمفاهيم العلمية وقدرتهن على التفكير العلمي واتجاهاتهن نحو العلم. تكون أفراد الدراسة من (11) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي من مدارس راهبات الوردية (مرج الحمام) مديرية التعليم الخاص في عمان، واستخدمت في الدراسة ثلاثة اختبارات هي : اختبار المفاهيم العلمية في موضوع الوراثة الذي أعد خصيصا لأغراض الدراسة. واختبار استراتيجيات التفكير العلمي، واختبار الاتجاهات العلمية. قامت الباحثة بإعادة صياغة الوحدة الثالثة من منهاج الصف العاشر الأساسي وموضوعها الوراثة على شكل مجموعة مرتبة من مشكلات علمية حقيقية، وقدمت المادة العلمية للطالب بأسلوب التعلم القائم على حل المشكلات. وأظهرت نتائج الدراسة أن تبني الطالبات لإستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات نتج عنه تحسن في مفاهيمهن العلمية، وتغيير بعض المفاهيم الخاطئة وقد تبين أن الطالبات اكتسبن معلومات علمية بصورة أفضل، وأصبحن أكثر قدرة على حل المشكلات وزيادة قدرتهن على التعلم الذاتي، وأظهرت قدرة على المشاركة في العمل الجماعي، كما تحسنت قدرتهن على توجيه أسئلة ذات معنى، أثناء حلقات النقاش الدراسية في حين لم تظهر الدراسة أي تغيير في اتجاهات الطالبات نحو العلم.

وأما دراسة قسيس (2000) التي أجريت في دمشق، وهدفت إلى الوقوف على فاعلية طريقة حل المشكلات في تدريس مقرر الجغرافيا الطبيعية للصف الأول الثانوي بالمقارنة مع الطرق التقليدية الشائعة، والتي اتبع فيها الباحث المنهج الوصفي التجريبي (أو شبه التجريبي) فبدأ بالدراسة النظرية ثم انتقل إلى الجانب العملي الذي اشتمل على تصميم برنامج تعليمي وبناء اختبار تحصيلي وتطوير استبانه اتجاهات للطلبة الدارسين بطريقة حل المشكلات، وقام باختيار عينة البحث التي تألفت من (165) طالبا وطالبة وتوزيعهم على مجموعتين تجريبية تم

تدريسها بطريقة حل المشكلات وضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية الشائعة التي تقوم على أساس العرض والإلقاء. وقد توصلت النتائج إلى:

- تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة حل المشكلات في الفاعلية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.
- لم يظهر أثر متغير الجنس في التحصيل عند أفراد المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطرائق التقليدية ولكنه ظهر عند أفراد المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة حل المشكلات حيث تفوق الذكور على الإناث

أسفر تفريغ نتائج الإستبانة اتجاهات الطلبة في المجموعة التجريبية نحو التدريس بطريقة حل المشكلات ومعالجتها إحصائيا على ظهور نتائج إيجابية نحو هذه الطريقة وهذه النتائج متكافئة عند الذكور والإناث.

وأجرى فري (2000) Frey دراسة في أحد الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت إلى فحص العوامل الضرورية لنجاح توظيف حل المشكلة في تدريس الموضوعات الاجتماعية لطلبة المرحلة الابتدائية في المدارس الريفية الكاثولوكية، وبينت نتائج الدراسة أن أسلوب حل المشكلة ساهم في تشجيع الطلبة على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم وأدائهم للمهمات التعليمية بنجاح بالإضافة إلى اكتسابهم مهارة توجيه الأسئلة، وتحسين قدرتهم على ممارسة المهمات النقدية.

كما أجرى براون (1998) Brown دراسة في واشنطن، وهدفت إلى بيان أثر استخدام أسلوب حل المشكلة في تعليم التربية المهنية وتعلمها، ودلت نتائج الدراسة على ما يأتي:

- فاعلية أسلوب حل المشكلة في ربط التعليم الصفي بمواقف أو مشكلات من حياة الطلبة الواقعية.
- دورها في تعليم الطلبة تحمل المسؤولية.
- لاستخدام أسلوب حل المشكلة بفاعلية على المعلمين أن يعدوا ثلاثة أشياء:

أ. توازن القوة في غرفة الصف.

ب. التركيز على الانتباه.

ج. مهارتهم التعليمية إلزامية.

لتوظيف أسلوب حل المشكلة على المعلمين القيام بتحسين مهاراتهم الشخصية، وعلاقات الجماعة وتبين استراتيجيات تدريسية، ومصادر ونشاطات للارتقاء بتطوير المهارات الأساسية للطلبة ومهارات التفكير والكفاية الشخصية.

وأما دراسة يعقوب (1996) التي أجريت في دمشق، وهدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية الطرائق التفاعلية التي اختارها الباحث، وهي عصف الدماغ، المناقشة، وتمثيل الأدوار، في التأثير في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة التربية الإسلامية. وقد تميزت دراسة الباحث في إعداده المحتوى بما يتناسب مع طريقتي حل المشكلات والاستقصاء، لتدريس قسمي العبادات والسيرة والتراجم. وقد استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً واستبانه لمعرفة آراء الطلاب في الطرائق التقليدية واستبانه لمعرفة آراء الطلبة في الطرائق التفاعلية. وقد دلت النتائج على:

- تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالطرائق التفاعلية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.
- رغبة الطلبة في التعلم وفق الطرائق التفاعلية.

و أما دراسة سليمان (1986) التي أجريت في القاهرة، وهدفت إلى المقارنة بين طريقة حل المشكلات والطريقة التقليدية في تدريس وحدة الهندسة من مادة الرياضيات من حيث تنمية كل من التحصيل وإمكانات الابتكار لدى التلميذ الواحد، شملت العينة (187) طالبة من طالبات الصف الأول الإعدادي، منها (93) طالبة مجموعة ضابطة تدرس الهندسة بالطريقة التقليدية و(94) طالبة تدرس بطريقة حل المشكلات. وقد استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً، في الهندسة للصف الأول الإعدادي واختبار إمكانات الابتكار ودليل متابعة لعمليات حل المشكلة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن طريقة حل المشكلات أجدى من طريقة العرض التقليدية في تنمية التحصيل في الهندسة عند مرتفعي التحصيل.
- لا توجد فروق بين طريقتي حل المشكلات والعرض في تنمية التحصيل في الهندسة بين متوسطي ومنخفضي التحصيل، وان طريقة حل المشكلات أجدى من طريقة العرض التقليدية في تنمية الابتكار عند مرتفعي التحصيل.
- لا توجد فروق بين طريقة حل المشكلات وطريقة العرض في تنمية إمكانات الابتكار في حالة الطلاب متوسطي ومنخفضي التحصيل في الرياضيات.

وهدفت دراسة محفوظ (1985) التي أجريت في مصر إلى تقصي العمليات المعرفية في الأداء الماهر في التدريس بأسلوب حل المشكلات وتحسينه، وقامت الباحثة بتنظيم وحدة من مقرر الفيزياء وإعداد اختبارات في حل المشكلة لمجموعات الدراسة الأساسية، وتسجيل إجراءات الدراسة التحليلية ووضع نموذج لاستراتيجيات حل المشكلة. وقامت الباحثة باختيار مجموعتين، تجريبية تتعلم من خلال أسلوب حل المشكلات، ومجموعة ضابطة تتعلم بالطريقة التقليدية. توصلت الباحثة إلى إمكانية تدريس استراتيجيات حل المشكلة وانتقال اثر ذلك في تيسير حل المشكلات سواء أكان بالنسبة للمشكلات العامة أو المشكلات التي تتعلق بالمواد الدراسية من خلال الإجابة على التساؤلات الواردة بالدراسة والنتائج التي توصلت إليها. وقد أظهرت الدراسة الدور الفعال لتنظيم المحتوى، حيث كان مدخل الطالبات في معالجة المشكلات والمعبر عنه بفهمهن لها قائما على مبادئ الفيزياء الرئيسة التي تطبق لحل المشكلات، بينما لم يحدث ذلك مع المجموعة التي قدم إليها المحتوى غير منظم البيئة.

أجرى القاعود (1984) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر طريقتي تدريس حل المشكلات والتقليدية، وجنس المتعلم في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي، واحتفاظهم في مادة الجغرافيا، تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة، موزعين في أربع شعب في مدارس مكتب ايدون الثانوية – التابعة إلى مديرية

تربية اربد (الأردن)، منها مجموعتان للذكور ومجموعتان للإناث، وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالتحصيل تفوق المجموعتين اللتين تعلمتا بطريقة حل المشكلات على المجموعتين اللتين تعلمتا بالطريقة التقليدية على اختيار التحصيل الكلي وعلى كل من مستوى المعرفة والاستيعاب والتطبيق، كما أظهرت أنه لا أثر للجنس ولا أثر لتفاعله مع طريقة التدريس في النتاجات السابقة، وأظهرت النتائج المتعلقة بالاحتفاظ تفوق المجموعتين اللتين تعلمتا بطريقة حل المشكلات على المجموعتين اللتين تعلمتا بالطريقة التقليدية، وذلك على اختبار التحصيل الكلي، وعلى كل من مستوى المعرفة والتطبيق، بينما لم يظهر أثر للطريقة على مستوى الاستيعاب، كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود أثر للجنس في مستوى المعرفة والاستيعاب والاختبار الكلي، بينما ظهر أثره في مستوى التطبيق إضافة إلى بروز أثر التفاعل بين الطريقة والجنس في مستوى الاستيعاب، في حين لم يظهر الأثر في بقية النتاجات السابق.

وهناك دراسة شنفيلد و هيرمان Schenfeld &Herman (1982) والتي أجريت في كلية هاملتون، وهدفت إلى الحصول على تأييد تجريبي للعلاقة بين إدراك المشكلة والخبرة، وفي صدد تحقيق هذا الهدف، تم اللجوء إلى تدريس بعض استراتيجيات حل المشكلة لإحدى مجموعات الدراسة ومقارنة أثر ذلك بأداء مجموعة الخبرة. استندت هذه الدراسة إلى تصنيف المشكلات على أساس تشابه طريقة الحل وتتألف من (32) مشكلة كلها يسيرة المنال بالنسبة لأفراد العينة كما أنها تعالج أشياء مألوفة لديهم في ضوء خبراتهم الخاصة بالرياضيات، في المرحلة الثانوية.

وتبين من نتائج تحليل الخبراء ومجموعتي الدراسة أن إدراك المجموعة التجريبية لبنية مشكلة، تحول من البنية السطحية قبل التدريس إلى البنية العميقة بعده، والتي ركزت على الفهم والأداء يمكن أن تكون ذات أثر قوي على إدراك المشكلة بل إنها أثرت في أداء حل المشكلة حيث أظهرت المجموعة التجريبية بعد التدريب، تحسنا ملحوظا في أداء اختبار حل المشكلات، وذلك بالمقارنة بالمجموعة

الضابطة، إلا أنها لم تختبر أثر المعالجات المستخدمة في أداء حل المشكلة وإدراكها في مجالات معرفية أخرى أو مجالات عامة.

وأجرى سميث (1981) Smith دراسة في مدينة لوس أنجيلوس الأمريكية، بهدف اختبار مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المؤهلين اجتماعيا، وغير المؤهلين اجتماعياً، واشتملت العينة على (88) تلميذا تم تقسيمهم إلى مجموعتين من إجراءات حل المشكلة، إذ اشتملت المجموعة الأولى على تلاميذ من الصف السادس الابتدائي من المؤهلين اجتماعياً، واشتملت المجموعة الثانية على تلاميذ من غير المؤهلين اجتماعياً، ثم طلب من المجموعتين تقويم فعالية ست استراتيجيات في حل المشكلة.

ودلت النتائج على وجود فروق بين المؤهلين وغير المؤهلين في فاعلية التقويم، إذ عينت كل مجموعة أنواعا مختلفة من استراتيجيات حل المشكلات، كما اعتبر التلاميذ المؤهلين، المساءلة وسيلة فاعلة في طريقة حل المشكلات.

وجاءت دراسة محمود (1973 م) والتي وردت في قلادة (1981) التي آجريت في مصر، وهدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تفكير الطلاب وتحصيلهم في مادة العلوم، واشتملت العينة على طلاب الصف الثالث الإعدادي وعددهم (121) طالبا كما اختبر خلالها أربعة فصول، فصلان يمثلان المجموعة الضابطة، وفصلان يمثلان المجموعة التجريبية، وقام الباحث بالتحقق من ضبط جميع المتغيرات المتعلقة بالتدريس مثل العمر والتفكير العلمي والتحصيل، بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما عدا أسلوب التدريس المستخدم.

واستخدمت أدوات الدراسة التالية:

- اختبار التفكير العلمي.
- اختبار التحصيل، لقياس الجوانب الأساسية في موضوع التغذية (الوحدة الدراسية).

واسفرت النتائج عما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (حل المشكلات) والضابطة (الطريقة التقليدية)، وفي اختبار التفكير العلمي لصالح طريقة حل المشكلات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التحصيل لصالح طريقة حل المشكلات وارتباط التفكير العلمي والتحصيل واعتماد كل منها على الآخر في مادة العلوم.

ومن الدراسات التي تناولت هذا الجانب دراسة ايلسمير Elsmere (1962) هدفت إلى المقارنة بين طريقتين تعليميتين في تدريس التاريخ الأمريكي هما طريقة حل المشكلات، والطريقة التقليدية، لمعرفة أثر كل منهما في اكتشاف الحقائق التاريخية واستباقها، وتعلم خطوات حل المشكلة واستباقها.

اشتملت العينة على (64) طالبا وطالبة، تكون منهم (32) زوجا من الأزواج المتناظرة والمتساوية بحسب متغيرات الذكاء، وعلامات التاريخ في الماضي، ومعرفة تاريخ الولايات المتحدة، والقدرة على استخدام خطوات حل المشكلة، وقد تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية، تم تدريسها بطريقة حل المشكلات والثانية ضابطة، تم تدريسها بالطريقة التقليدية، كما تم ضبط خبرة المعلمين ومؤهلاتهم.

واسفرت نتائج الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة للحقائق التاريخية، باستخدام كلتا الطريقتين، في التدريس، لصالح طريقة حل المشكلات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتفاظ الطلبة للحقائق التاريخية، باستخدام كلتا طريقتي التدريس، لصالح طريقة حل المشكلات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على تعلم خطوات حل المشكلة، باستخدام كلتا طريقتي التدريس، لصالح طريقة حل المشكلات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتفاظ الطلبة لخطوات حل المشكلة، باستخدام كلتا الطريقتين في التدريس، لصالح طريقة حل المشكلات.

المجال الثاني: الدراسات التي تناولت أثر استخدام أساليب متنوعة في تعلم المهمات القائمة في حل المشكلات على تحصيل الطلبة :

أجرى حمادنة (2004 م) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج قائم على استخدام تعلم المهمات على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها. اختار الباحث عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر في مديرية تربية لواء بني كنانة، حيث تكونت من (8) شعب، موزعة على مجموعتين تجريبيتين تكونت من شعبتين من الذكور عدد أفرادها (45)، وشعبتين من الإناث، عدد أفرادها (45)، بمجموع (90) ومجموعتين ضابطتين، تكونت من شعبتين من الذكور عدد أفرادها (45) وشعبتين من الإناث عدد أفرادها (44) بمجموع (89) طالبة. وأظهرت النّتائج:

- وجود فروق في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج القائم على استخدام استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات.
- عدم وجود فروق في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى الجنس، والتفاعل بين الجنسين.
- وجود اتجاهات إيجابية عالية نحو استراتيجية التدريس القائمة على استخدام استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات.
- عدم وجود فروق في اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو استراتيجية التدريب تعزى إلى الجنس.

واجرى غيث Ghaith(2003) دراسة في ولاية أمريكية، هدفت إلى فحص أثر التدريب على التفكير بصوت عال على الاستيعاب القرائي العالي المستوى والحرفي، تكونت عينة الدراسة من (32) طالبا من الصف الثامن الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً ثانيةً، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما

ضابطة والأخرى تجريبية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة أظهرت النتائج فعالية عالية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة الطلبة، وأثبتت الدراسة أيضا أن استراتيجية التفكير بصوت عال تزيد من استراتيجيات الاستيعابية لما وراء المعرفة مثل تقييم الفهم والتنبؤ وطرح الأسئلة الذاتية قبل وأثناء وبعد القراءة، مما يدل على زيادة العمليات التفكيرية أثناء القراءة عند استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال وتمكن الطلبة من التغلب على صعوبات النص والتعرّف على الفكرة الرئيسة سواء كان الطلاب في المستوى العالي أو المهني، وخلصت الدراسة إلى أن استراتيجية التفكير بصوت عال تعزز مهارات التأمل لدى القراء، الأمر الذي يطور فهمهم للجوانب القرائية ومراقبة التعلم لديهم بأنفسهم.

وأجرى الكيومي (2002) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ في تنمية الفكر الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، تكونت عينة الدراسة من (112) طالباً، اقتصرت على الذكور، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تم إعداد نموذج تحضير لوحدتين من كتاب تاريخ أوروبا الحديث، وتم تدريس المجموعة التجريبية بواسطة استراتيجية العصف الذهني، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، واستخدم في الدراسة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري باستخدام الكلمات (الصورة (أ)) اختباراً قبلياً و (الصورة (ب)) اختباراً بعدياً، بعد أن تم قياس صدقه وثباته على عينة استطلاعية، وأظهرت النتائج ما يلي : تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالعصف الذهني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، كما تفوقت المجموعة التجريبية في أدائها البعدي مقارنة بأدائها القبلي.

وأما دراسة كوفالك Kovalik (1999) التي كانت بعنوان تكامل التكنولوجيا مع التعلم القائم على المشكلات. طبقت الدراسة على عينة من (170) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة المتوسطة في أمريكا. وقد استخدمت ستة مقاييس مختلفة من خلال تنفيذ استراتيجية التعلم القائم على المشكلات للإجابة على

أسئلة الدراسة، وتمثلت هذه الأدوات بالآتي: الملاحظات داخل الغرفة الصفية والتدريبات الصفية، ومقالات الطالب، وصحف المعلم، ومقابلات المعلم وأداة المشكلة. وبينت النتائج أن التعلم والتعليم قد تأثرا بالتكنولوجيا وتطبيقاتها خلال تنفيذ استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات، حيث جرب المعلمون أسلوبا تدريسيا جديدا، وتمكنوا من تعديل طريقة التدريس، وتبنوا الطريقة الصحيحة في طرح الأسئلة، واستخدموا التكنولوجيا لأهداف محددة، وتعلموا كيف لا يتدخلون بتعلم الطلبة وكيف يقيمون قدرة الطلبة على الفهم، ويطورون مهاراتهم المعرفية وفوق المعرفية. وكما تبين حاجة الطلبة لمثل استراتيجية التعلم القائم على المشكلات لتطوير مهارات البحث لديهم، وتعلمهم كيف يعملون بشكل تعاوني، وكيف يقيمون أدائهم وأداءهم المدرس وكيف يكونون مسؤولين عن تعلمهم.

وأجرى كافانوخ (Cavanaugh (1992 دراسة في أحد الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى مقارنة طرق المراجعة النشطة والمتكون من استخدام الطلبة لبطاقات الاستجابة لكتابة النقاط الرئيسة من الدروس اليومية، ومقارنتها مع طرق المراجعة غير النشطة والمكون من استماع الطلبة لتعليقات المعلم على أهم النقاط الرئيسة للدرس.

تكونت عينة الدراسة من (23) طالبا، درس منهم (15) في منهاج تربية عامة، وكان (8) منهم يتلقون خدمات تربية خاصة أو كانوا مشتركين في برنامج للطلبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة في التعلم العام كانت إجاباتهم صحيحة على معظم فقرات الاختبار التي تمت مراجعتها باستخدام بطاقات الاستجابة أكثر مما في مجموعة المراجعة اللفظية، وبينت أيضا أن أداء الطلبة قد تحسن وتعزز لدى إجاباتهم بشكل فعال خلال المراجعات التي تتم بعد انتهاء الدرس وباستخدام بطاقات الاستجابة.

أجرى ماندل (Mandell (1984 دراسة في أحد الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى وصف سلوكيات حل المشكلة لدى الناجحين وغير الناجحين

في حل عدد من المشكلات المتنوعة، وأجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (25) طالبا من طلاب الصف السادس، ممن وقع عليه اختيار مدرسيهم في المواد المختلفة بوصفهم ماهرين في حل المشكلات دون اللجوء إلى محكات أخرى عند الاختيار.

وقام الباحث بالحصول على بروتوكولات العينة، كل طالب على حدة أثناء حله لمشكلات الدراسة الست، والتي شملت مشكلات حسابية بسيطة ومهام تكملة سلاسل الأعداد ومشكلات عامة، تحل هذه المشكلات بالتفكير الاستدلالي والمحاولة والخطأ المنظمين. حلل الباحث هذه البروتوكولات وفقا لسلوكيات حل المشكلة وحدد بذلك مجموعتين فرعيتين هما:

- مجموعة الناجحين في حل المشكلة.
- مجموعة غير الناجحين في حل المشكلة.

ويرى الباحث أن كل ما قدمته الدراسة هو استخدام سلوك المحاولة والخطأ المنظمة وما يلزم حل المشكلات من استقراء بنية سلاسل الأعداد واستخدام التفكير الاستنباطي في المشكلات ذات الطبيعة الحسابية، ولم تسهم الدراسة بصورة فعالة في الكشف عن سلوكيات حل المشكلة.

وفي دراسة الطوخي (1983) هدفت إلى وضع تصور مبدئي للظروف والعوامل التي يمكن عن طريق توفيرها في أسلوب ما لتدريس العلوم الإجتماعية، لطلاب المدرسة الثانوية، في جمهورية مصر العربية، أن تؤدي إلى تنمية الاتجاه العلمي والتحصيل في الوحدة الدراسية المختارة، وكان الغرض في الدراسة التجريبية هو محاولة تجريب تدريس الوحدة طبقاً للطرق المقترحة في البحث، بقصد التعرف على مدى فعاليتها في تنمية الاتجاه العلمي والتحصيل، واستخدام الباحث ثلاث طرق في التدريس وهي طريقة حل المشكلات وطريقة المناقشة والطريقة التقليدية (طريقة الإلقاء).

وكانت النتائج:

- وجود تحسن في المجموعة التي درست بطريقة حل المشكلات للاتجاه العلمي وكذلك في التحصيل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية "مشكلات" والمجموعة الضابطة "تقليدية" لصالح المجموعة التجريبية. مما يؤكد تفوق طريقة حل المشكلات في التدريس على الطريقة التقليدية.

وقام خليفة (1982) بدراسة استخدم فيها خطوات حل المشكلة، وكان هدفها المقارنة بين طريقتي التدريس بالإلقاء والاستقصاء، لمعرفة أثر كل منها في تحصيل الطلاب واحتفاظهم في مادة الجغرافيا. واشتملت العينة على شعبتين للصف الأول الأكاديمي في المدارس التابعة لمكتب تربية أيدون – دائرة تربية اربد – وقد تم تطبيق طريقة الاستقصاء على شعبة الصف الأول ثانوي في مدرسة كفر يوبا الثانوية للبنين، أما الشعبة الأخرى التي تم تدريسها بطريقة الإلقاء فقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من بين شعب الصف الأول الثانوي التابعة للمكتب المذكور. وتمثلت أداة البحث في اختبار تحصيلي اشتمل على ثلاثة مستويات هي : المعرفة والاستيعاب والتطبيق للأسس الجغرافية الطبيعية والبشرية للدولة وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب لمادة الجغرافيا باستخدام كلتا الطريقتين في التدريس لصالح طريقة الاستقصاء.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب لمادة الجغرافيا باستخدام كلتا الطريقتين في التدريس لصالح طريقة الاستقصاء.

وقد أوصى الباحث باستخدام طريقة الاستقصاء في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية.

ومن هذه الدّراسات الدراسة التي قام بها كل من هيز وسيمون (Hayes & Simon 1974)

اهتمت هذه الدراسة بالعمليات المعرفية المتضمنة في حل المشكلة، وتناولت عملية الفهم وعلى وجه الخصوص فهم التعليمات الخاصة بالمشكلة وذلك عن طريق الملاحظة وتسجيل سلوك المفحوص بدءاً بتلقي المعلومات حتى لحظة فهمه للمهمة، ومن ثم اهتم الباحثان بعملية بناء حيز المشكلة عندما تكون المشكلة غير مألوفة بالنسبة للفرد، ومن وصف المشكلة أمكن تحديد أبعاد المشكلة على النحو التالي:

1. عناصر المشكلة.
2. الحالة المبدئية للمشكلة وحالة الهدف.
3. العمليات اللازمة للوصول إلى الهدف.
4. القيود أو الشروط التي تحكم الأداء.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الانتقال إلى الأمام غالبا ما يرتبط بعملية البناء، بينما يرتبط فشل هذه العملية بالانتقال إلى الخلف، كما أن عمليتي الحل والفهم متبادلتان معا.

ومن الدراسات التي تناولت الجانب نفسه، الدراسة التي أجراها لاهاستون Lahaston (1972) هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة الموجه والطريقة التقليدية (الإلقاء والوصف)، في تحصيل الطلبة في مفاهيم الجغرافيا في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني الإعدادي في مدينة واشنطن، وقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. ونفذ التدريس بطريقة الكشف على المجموعتين التجريبية في حين درست المجموعة الضابطة بطريقة الإلقاء والمحاضرة. وكان المحتوى المقدم إلى المجموعتين التجريبية والضابطة، عبارة عن مفاهيم جغرافية مختارة من منهاج

المواد الاجتماعية، وصمم لهستون اختبارا تحصيليا، وبعد ثلاثة أسابيع من التدريس، طبق الاختبار على المجموعتين، وعولجت النتائج بتطبيق اختبار تحليل التباين.

ودلت النتائج على تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الكشف، على المجموعة الضابطة التي درست بطريقة الإلقاء والمحاضرة، بفارق ذي دلالة إحصائية، وأوصت الدراسة باستخدام طريقة الكشف في تدريس المفاهيم الجغرافية، وبيان فاعليتها في تدريس المقررات الأخرى.

تعليق:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي استطاع الباحث الحصول عليها فإنه يمكن القول إنها أكدت أن هناك اهتماماً بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، وذلك لأنه من الأساليب الفعالة في التدريس التي تواكب أهداف التربية الحديثة، وكونها تسهم في رفع التحصيل ومكاسب التعلم لدى الطلبة، حيث إن معظم الدراسات كان منصبا على أثر اسلوب حل المشكلات أو مقارنته بأساليب أخرى كالاستقصاء والتلقين والحفظ وغيرها.

ومن الجدير بالذكر أنه تم تضمين بعض الدراسات التي يقل ارتباطها بالدراسة الحالية، ولكن نظرا لقلة الدراسات في المجال والافتقار لمثل هذه الدراسات، فقد عمد الباحث إلى تثبيت بعض الدراسات لما لها من قيمة في الأدب النظري والاستفادة منه في مجال الدراسة الحالية.

قام الباحث بتصنيف الدراسات السابقة إلى مجالين، فالمجال الأول: ركزت الدراسات على أثر استراتيجية أسلوب حل المشكلات في تدريس مواد مختلفة في تحصيل الطلاب، حيث ركزت على دراسة أثر طريقة التدريس بأسلوب حل المشكلات في تحصيل الطلبة، ودراسات أخرى قامت بعقد المقارنات بينها وبين طرق مختلفة كالطرق التقليدية كالإلقاء والوصف والتلقين... الخ، وطرق حديثة كعصف

الدماغ والمناقشة وتمثيل الأدوار... الخ، وأظهرت النتائج وجود فروق بين من درس بأسلوب حل المشكلات والأساليب الأخرى لصالح طريقة أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، وأكدت أثر أسلوب حل المشكلات في رفع التحصيل الدراسي عند الطلبة.

وأما المجال الثاني: فتناولت الدراسات أثر استراتيجيات متنوعة في تعلم المهمات القائمة على أسلوب حل المشكلات في تحصيل الطلبة. فتناول الباحثون استراتيجيات مختلفة كالتفكير بصوت عالٍ، واستخدام العصف الذهني وطرق المراجعة النشطة، وأسلوب الاستقصاء والإلقاء والوصف، والاستقصاء والاتجاه العلمي وتكامل التكنولوجيا وكل الإستراتيجيات المستخدمة، مما استدل الباحثون على أثرها الإيجابي في أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية في تحصيل الطلاب.

لقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن محور الدراسة الحالية يختلف عن محور الدراسات السابقة، فتضمنت درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، وسبب الاهتمام بهذا الأسلوب من وجهة نظر المعلمين والطلبة، ودرجة الاختلاف في الاهتمام بهذا الأسلوب باختلاف الجنس والمؤهل العلمي للمعلم وسنوات خبرته في التعليم، ودرجة الإختلاف في رأي الطلبة من حيث الجنس ومستواهم في التحصيل الدراسي، والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة في استخدام هذا الأسلوب، و ذلك لم تتطرق له الدراسات السابقة.

لقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في قيام الباحث ببناء وتطوير ثلاث أدوات، تمثلت في استبانتين وصحيفة ملاحظة، بناء على خلفية الدراسة والدراسات السابقة، إحدى الاستبانات تمثل درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات، والثانية تمثل رأي الطلبة بهذا الأسلوب، أما صحيفة الملاحظة فتضمنت أهم ما سيلاحظه الباحث في الغرف الصفية من صعوبات يواجهها

المعلمين والطلبة في العملية التعليمية – التعلمية، حيث إن الدراسات السابقة لم تستخدم مثل تلك الأدوات، واستخدمت في معظمها الاختبارات حيث اعتمدت عليها في التحليل والتفسير والوصول إلى النتائج ومناقشتها.

لقد تميزت الدراسة الحالية أيضا بقيام الباحث بتأصيل أسلوب حل المشكلات من الناحية التاريخية والفلسفية وذكر الفلاسفة الذين كان لهم الدور الأكبر في تطوير وتطبيق مثل هذا الأسلوب.

ومن الجدير بالذكر أن الدراسة تميزت بأهميتها للدور الذي يمكن أن تلعبه في النهوض بقدرات الطلبة وتطوير استعداداتهم للإبداع والابتكار، وتمكينهم من مواجهة مشكلات العصر في ضوء التغيير المستمر والانفجار المعرفي السريع الذي نعيشه.

إن الدراسة قدمت الكثير من المعلومات حول درجة الاهتمام بأسلوب حل المشكلات بوصفه نظاماً فكرياً له أطر فلسفية، لكل من الطلبة والمعلمين والباحثين والقائمين على التخطيط التربوي ومعدي البرامج التربوية للمعلمين وإعادة تأهيلهم تربويا، وتم الأخذ بعين الاعتبار المرحلة الأساسية العمرية التي يمر بها الطلبة من تغيرات فسيولوجية وسيكولوجية، وذلك عن طريق إشراكهم في إبداء رأيهم وأخذه بعين الاعتبار، وكان ذلك عن طريق تدريبهم على مواجهة المشكلات الحياتية اليومية التي يتعرضون لها.

أضافت الدراسة بعداً آخر وهو عملية الاستثمار في الإنسان، حيث تعدّ أجدى وأنفع من أي استثمار آخر، كما بينت العديد من الدراسات، ومن أولويات ذلك الاستثمار هو التعليم، حيث لم يعد التعليم طريقة تلقين أو حفظ أو غيرها من الأساليب القديمة، فالمشكلة أصبحت تكمن في كيف نعلم أبناءنا التفكير؟ وكيف يستخدمون ذلك في حل مشكلاتهم اليومية بأسلوب علمي وحضاري؟ مما يجعله يتفق مع الهدف من العلم في وقتنا الحاضر، فركزت الدراسة على درجة اهتمام

معلمي المرحلة الأساسية العليا بأسلوب من الأساليب الحديثة، وهو أسلوب حل المشكلات الذي يتضمن عدة أساليب منها: المناقشة والعصف الذهني والإبداع وهو ما ركزت علية الدراسة، وتلك الطرق تولد في الطالب كيفية التفكير في عالم يتميز بالتجديد والانفجار المعرفي، مما ينتج طالباً يعتمد على نفسه ويثق بها. ومما يعطي الدراسة أهمية كبرى هو أخذ رأي الطالب في أسلوب حل المشكلات، وهذا ما ميزها عن الدراسات السابقة من أجل الأخذ بذلك في العديد من المجالات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، ووصفاً لمجتمعها، والطريقة التي تم بها اختيار العينة وخطوات إعداد أدوات الدراسة، والطرق المستخدمة للتحقق من الصدق والثبات، كما تم توضيح متغيرات الدراسة، والإجراءات المتبعة في تنفيذها، وطرق تصحيح الأدوات، والمعالجة الإحصائية. وفيما يلي تفصيلٌ بذلك:

منهجية الدراسة:

المنهج الذي تم اتباعه في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهتم بجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، هذا بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية للمتغيرات وارتباطاتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي و طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في المملكة الأردنية الهاشمية، والتي تشمل أربع مناطق تعليمية، هي منطقة جنوب عمان التعليمية، التي بلغ عدد المعلمين فيها (111) معلماً، وعدد الطلبة (2764) طالباً وعدد المدارس (30) مدرسةً. ومنطقة شمال عمان التعليمية التي بلغ عدد المعلمين (99) معلماً، وعدد الطلبة (2756) طالباً، وعدد المدارس (23) مدرسةً . ومنطقة الزرقاء التعليمية التي بلغ عدد المعلمين (80) معلماً، وعدد الطلاب (2102) طالباً، وعدد المدارس (27) مدرسةً. ومنطقة اربد التعليمية التي بلغ عدد المعلمين (87) معلماً، وعدد الطلبة (2171) طالباً، وعدد المدارس (28) مدرسةً.

بلغ عدد معلمي الصف العاشر في المناطق الأربعة (377) معلماً ومعلمةً. في حين بلغ عدد طلاب الصف العاشر الأساسي في العام 2006/2005م (9793) طالباً

وطالبةً، حسب سجلات المناطق الأربعة، كما بلغ عدد المدارس التي فيها الصف العاشر (108) مدارس. ويبين الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة كما جاء في احصائيات رئاسة وكالة الغوث الدولية الموجودة في المملكة الأردنية الهاشمية لسنة 2005م.

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة

المنطقة	عدد المدارس	عدد المعلمين والمعلمات	عدد الطلاب		عدد الطلاب والطالبات
			ذكوراً	اناثاً	
جنوب عمان التعليمية	30	111	1358	1406	2764
شمال عمان التعليمية	23	99	1441	1315	2756
منطقة الزرقاء التعليمية	27	80	1115	987	2102
منطقة اربد التعليمية	28	87	1131	1040	2171
المجموع	108	377	5045	4748	9793

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم التعامل مع المناطق التعليمية كعناقيد، وتم اختيار (6) مدارس من كل منطقة تعليمية بالطريقة العشوائية العنقودية، وبلغ عدد المدارس التي وقع عليه الاختيار (24) مدرسة تمثل عينة الدراسة، تم إدخال جميع المعلمين في تلك المدارس ممن يدرّسون الصف العاشر الأساسي في العينة، وبالنسبة للطلبة تم اختيار شعبة واحدة للصف العاشر الأساسي من كل مدرسة، لإدخالها في عينة الدراسة من الطلبة.

تم سحب ثلاث أوراق من سلة وضعت فيها أسماء مدارس الذكور من كل منطقة، وسحب ثلاث أوراق ضمت أسماء مدارس الإناث. فتم التوصل إلى (24) مدرسة، (12) ذكورا و(12) إناثا تابعة للمناطق الأربعة، بواقع (6) مدارس من كل منطقة، (3) مدارس ذكورا و(3) مدارس للإناث.

لقد تم تحديد نسبة (40٪) تقريباً من المجموع الكلي للمعلمين لتمثل عينة الدراسة، فبلغ عدد المعلمين والمعلمات من منطقة جنوب عمان (44) معلماً ومعلمةً، ومن منطقة شمال عمان (40) معلماً ومعلمةً، ومن منطقة الزرقاء (32) معلماً ومعلمةً، ومنطقة اربد (36) معلماً ومعلمةً، وتم اختيارهم مناصفة من المعلمين والمعلمات فبلغ مجموع العينة من المعلمين والمعلمات (152) معلماً ومعلمةً.

تم تحديد نسبة (5٪) من المجموع الكلي للطلبة لتمثل عينة الدراسة، فبلغ عدد الطلبة في منطقة جنوب عمان (138) طالباً وطالبةً، ومنطقة شمال عمان (136) طالباً وطالبةً، ومنطقة الزرقاء (106) طالباً وطالبةً، ومنطقة اربد (108) طالباً وطالبةً. فبذلك يكون العدد الإجمالي لعينة الطلبة (490) طالباً وطالبةً.

والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين والطلبة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (2) أفراد عينة الدراسة من المعلمين والطلبة حسب متغيرات الدراسة

المنطقة	عدد المعلمين		المجموع	عدد الطلبة		المجموع
	ذكورا	إناثا		ذكورا	إناثا	
جنوب عمان التعليمية	22	22	44	68	70	138
شمال عمان التعليمية	20	20	40	72	66	138

منطقة الزرقاء التعليمية	16	16	32	56	49	105
منطقة اربد التعليمية	18	18	36	57	52	109
المجموع	76	76	152	253	237	490

أدوات الدراسة:

تم بناء ثلاث أدوات وتطويرها، لأغراض الدراسة وهي استبانات، لقياس درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمّية ورأي الطلبة في ذلك، اعتماداً على الأدب التربوي والدراسات السابقة، ومقاييس أعدت مسبقا. وتشير الملاحق ذات الأرقام (1، 2، 3) إلى الاستبانات في صورها النهائية.

تهدف الاستبانة الأولى التعرف إلى درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، والتعرف على سبب الاهتمام بهذا الأسلوب من وجهة نظر المعلمين ودرجة الاختلاف في الاهتمام باختلاف الجنس والمؤهل العلمي للمعلم وسنوات خبرته، وأهم الصعوبات التي يجدها المعلم أثناء تطبيقه لهذا الأسلوب. فقد احتوت في صورها الأولية على ثلاثة أجزاء، الأول: إرشادات ومعلومات للمجيب، والجزء الثاني على (71) فقرة تقيس درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، يقوم المستجيب عليها بإبداء رأيه في مدى انطباق كل منها على نفسه أو عدم انطباقه، وقد تم تدريج فقرات الاستبانة بتدريج رباعي على نحو (بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة) خصص لها الدرجات (4،3،2،1) على التوالي، والفقرات السلبية أعطيت الدرجات (1،2،3، 4). والجزء الثالث اشتمل على ثلاثة أسئلة مفتوحة، تشكل الإجابة عنها رأي المعلمين بسبب الاهتمام بأسلوب حل المشكلات والصعوبات والمشكلات التي تواجههم في عملية التطبيق واقتراحاتهم حول

ذلك. وقد تم تعديل الجزء الثاني من الاستبانة بعد حساب دلالات الصدق، وتم تعديل فقرات الاستبانة بإسقاط بعضها وتعديل بعضها وإضافة فقرات جديدة، فأصبح عدد فقراتها (50) فقرة، وقد تم تعديل الجزء الثالث أيضاً. ويشير الملحق رقم (1) إلى المقياس بشكله النهائي.

تهدف الاستبانة الثانية التعرف إلى رأي الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، وسبب الاهتمام بهذا الأسلوب من وجهة نظرهم، ودرجة الاختلاف باختلاف الجنس ومستوى تحصيل الطلبة، وأهم الصعوبات التي يواجهها الطالب أثناء تطبيق هذا الأسلوب. فقد اشتملت في صورتها الأولية على ثلاثة أجزاء، الأول: احتوى على تعليمات وإرشادات لتوجيه المستجيبين عليه في الإجابة عن فقراتها بصورة صحيحة، إضافة إلى البيانات الشخصية عن المستجيب وتضمنت (الجنس، المستوى التعليمي) في حين اشتمل الجزء الثاني على (56) فقرة في صورتها الأولية، تقيس رأي الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، يقوم المستجيب عليها بإبداء رأيه في مدى انطباق أو عدم انطباق كل منها على نفسه، وقد تم تدريج فقرات الاستبانة بتدريج رباعي على نحو (بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة) خصص لها الدرجات (4،3،2،1) على التوالي، وتم عكس التقديرات في حالة الفقرات السلبية وهي الفقرات ذات الأرقام (2 – 6 – 10 – 11 – 39 – 40) حيث أن التقدير (درجة عالية جدا) أخذت التقدير (1)، ودرجة عالية أخذت التقدير (2)، ودرجة متوسطة أخذت الدرجة (3)، ودرجة منخفضة أخذت الدرجة (4). وأما الجزء الثالث فقد احتوى على ثلاثة أسئلة مفتوحة، تمثل الإجابة عليها رأيه بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، وأهم الصعوبات التي تواجهه عند استخدام المعلم هذا الأسلوب، وأهم الاقتراحات التي يراها مناسبة حول الصعوبات التي تواجهه. وبعد حساب دلالات الصدق لفقرات الاستبانة تم تعديل فقرات الاستبانة بإسقاط بعضها وتعديل بعضها وإضافة فقرات جديدة فأصبح عدد فقراتها (40) فقرة، وقد تم تعديل الجزء الثالث أيضاً. ويشير الملحق رقم (2) إلى المقياس بصورته النهائية.

تهدف الاستبانه الثالثة التعرف إلى الصعوبات التي يواجهها كل من المعلمين والطلبة عند تطبيق أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، وذلك عن طريق إعداد صحيفة الملاحظة المنظمة، فقد ضمت الصحيفة جزأين هما: الجزء الأول؛ احتوى على تعريف إجرائي لأسلوب حل المشكلات. والجزء الثاني؛ احتوى في صورته الأولية على (42) فقرة، وقد تم تدريج فقرات الصحيفة بتدريج رباعي على النحو (بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة) خصص لها الدرجات (4،3،2،1) على التوالي، والفقرات السلبية أعطيت الدرجات (1،2،3،4). وبعد حساب دلالات الصدق لفقرات الاستبانة، تم تعديل فقرات الاستبانة بإسقاط بعضها وتعديل بعضها الآخر، وإضافة فقرات جديدة فأصبح عدد فقراته (35) فقرة. ويشير الملحق رقم (3) إلى الصحيفة بصورتها النهائية.

صدق الأدوات:

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبيانات وصدق محتواها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، بلغ عددهم خمسة عشر محكما، من أساتذة الجامعات الأردنية، وقد تم أخذ آراء المحكمين بخصوص:

- وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية.
- انتماء الفقرة للبعد الذي أعدت لقياسه.
- مناسبة الفقرة للمستجيب الذي سيطبق عليه المقياس.

وقد أخذت ملاحظات الحكام بعين الاعتبار وتم تعديل المقياس بناءً على ذلك، وقد اعتمدت نسبة اتفاق المحكمين على الفقرة لمناسبتها للغرض الذي أعدت لقياسه، التي تساوي أو تزيد عن النسبة (86.7٪). ويشير الملحق رقم (4) إلى أسماء المحكمين ورتبهم الأكاديمية ومكان عملهم.

ثبات الأدوات:

تم حساب معامل الثبات على عينة استطلاعية أولية، لكل أداة من أدوات الدراسة الثلاث بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-retest، إذ كان الفاصل الزمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثلاثة أسابيع، كما تم استخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) وفيما يلي تفصيلاً بذلك:

ثبات الأداة الخاصة باهتمامات المعلمين :

تكونت عينة الثبات من (40) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-retest (88.2٪)، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) (91.7 ٪) وهذه النسبة تعدّ كافية لأغراض الدراسة من وجهة النظر الإحصائية.

ثبات الأداة الخاصة بآراء الطلبة:

تكونت عينة الثبات من (40) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-retest (83.5٪)، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) (91.4٪) وهذه النسبة تعدّ كافية للتأكد من ثبات الدراسة من وجهة النظر الإحصائية.

ثبات الأداة الخاصة بصحيفة الملاحظة:

طبقت الاستبانة الخاصة بصحيفة الملاحظة عن طريق حضور (20) حصة، يطبق فيها المعلم أسلوب حل المشكلات، ثم يحضر الباحث عند نفس المعلم

موقفاً تعليمياً آخر، يطبق فيه أسلوب حل المشكلات، وتم رصد الصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة عند استخدام أسلوب حل المشكلات أثناء الموقف التعليمي. ثم تم احتساب معامل الثبات إذ بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-retest (82.5٪)، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alph) (85.2٪) وتعدّ هذه النسب كافية للتأكد من معامل ثبات الدراسة.

أما فئات التقدير المعتمدة في تقرير النتائج كانت كما يلي:

درجة عالية جدا = 5 و3 – 0 و4

درجة عالية = 5 و2 – 49و3

درجة متوسطة = 0و2 – 48و2

درجة منخفضة = أقل من 2

تجريب الأدوات:

تمت عملية تجريب أدوات الدراسة المتمثلة بثلاث استبانات كل على حدة، على مجتمع الدراسة وعلى عينة من خارجه كالتالي:

تم تجريب الاستبانة الأولى التي تهدف إلى قياس درجة اهتمام المعلمين والمعلمات بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، على عينة استطلاعية بلغ عددها (40) معلماً ومعلمةً، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وذلك للتعرف إلى معامل ثبات الأداة، ومدى فهم أفراد العينة للمفاهيم والمصطلحات الواردة في الاستبانة، وتقدير المدة الزمنية التي يحتاجها الفرد للإجابة عن فقرات الاستبانة، وذلك بعد توفير الجو المناسب وتوضيح تعليمات الإجابة، فقد استغرقت العملية مدة (40) دقيقة، تم بعدها جمع الاستبانات، وقد أظهر أفراد العينة فهماً جيداً لجميع الفقرات كما أقروا بأهميتها.

كما تم تجريب الاستبانة الثانية التي تهدف إلى معرفة آراء الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، على عينة استطلاعية بلغ عددها (40) طالباً وطالبة، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وذلك للتعرف إلى معامل ثبات الأداة، ومدى فهم أفراد العينة للمفاهيم والمصطلحات الواردة في الاستبانة، وتقدير المدة الزمنية التي يحتاجها للإجابة عن فقرات الإستبانة، وذلك بعد توفير الجو المناسب وتوضيح تعليمات الإجابة، فقد استغرقت العملية مدة (45) دقيقة، تم بعدها جمع الاستبانات، وقد أظهر أفراد العينة فهماً جيداً لجميع فقرات الأداة وبينوا رأيهم بكل وضوح.

وأخيراً تم تجريب الاستبانة الثالثة التي تهدف إلى ملاحظة الصعوبات التي يجدها كل من المعلمين والطلبة أثناء تطبيق أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، وذلك بحضور (20) حصة تمثل مواقف صفية لمعلمين وطلبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تم التعرف إلى معامل ثبات الأداة ورصد أهم صعوبات فقراتها.

إجراءات تطبيق الأدوات:

بعد استكمال إجراءات إعداد الأدوات بصورتها النهائية واحتساب معاملات الثبات والصدق تم اتباع الخطوات التالية:

أخذ الموافقات الرسمية من الجهات المعنية بتطبيق أدوات الدراسة، وهي الجامعة الأردنية، ورئاسة وكالة الغوث الدولية ومكاتب التعليم الأربعة وهي (منطقة جنوب عمان، منطقة شمال عمان، منطقة الزرقاء التعليمية، منطقة اربد التعليمية).

توزيع الموافقات الرسمية على المدارس التي تم اختيارها عشوائيا، كما جرى اختيار الصفوف والشعب بالطريقة نفسها، و اختيار المعلمين والمعلمات.

تمت زيارة المدارس مسبقاً والتعرف على مديريها للتنسيق معهم واختيار المعلمين والطلبة تمهيدا لعملية التطبيق وفي اليوم التالي، تم توزيع الأدوات على الطلبة والمعلمين حسب البرنامج المتفق عليه مسبقاً وبعد الانتهاء من الإجابة عن فقرات الأدوات تم جمعها.

- تمت عملية التطبيق خلال الفترة الزمنية الممتدة من 2005/9/1م وحتى 2005/10/1م من العام الدراسي 2006/2005م.

تصحيح الأدوات:

تمثلت الأدوات بثلاثة استبيانات، الأولى والثانية من نوع الاستبيانات المغلقة والمفتوحة، والثالثة من نوع الاستبيانات المغلقة، فالجزء الثاني من الاستبانتين الأولى والثانية والاستبانة الثالثة كان لهما نفس طريقة التصحيح، حيث اتبعت الفقرات بتدريج رباعي على النحو (بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة) خصص لها الدرجات (4،3، 2، 1) على التوالي في حالة الفقرة الإيجابية. وفي الاستبانة الثانية تم عكس التقديرات في حالة الفقرات السلبية، فدرجة عالية جدا أخذت التقدير (1)، ودرجة عالية أخذت التقدير(2)، ودرجة متوسطة أخذت الدرجة (3)، ودرجة منخفضة أخذت الدرجة (4).

أما تصحيح الجزء الثالث من الاستبانتين الأولى والثانية، فقد تم عن طريق جمع المعلومات وتنسيقها وتحليلها وتبويبها للإجابات عن الأسئلة المرفقة كل على حدة – المعلم والطالب – ثم تم التعرف إلى رأي كل من المعلم والطالب بأسلوب حل المشكلات، وأهم الصعوبات التي يواجهها كل منهما أثناء تطبيق الأسلوب في العملية التعليمية – التعلمية.

متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات المستقلة للمعلمين:**

الجنس: ذكر، أنثى.

المؤهل العلمي: دبلوم، بكالوريس، أعلى من بكالوريس.

- **سنوات الخبرة في التعليم: (5 سنوات فأقل، من 6 – 10 سنوات، 11سنة فما فوق).**

أما المتغيرالتابع للمعلمين:

درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.

- **أما المتغيرات المستقلة للطلبة:**
- **جنس الطالب: ذكر، أنثى.**
- **المستوى التحصيلي للطالب: عالي، متوسط، منخفض.**
- **أما المتغير التابع للطلبة:**
- **رأي الطالب بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.**

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات، وآراء الطلبة بأسلوب حل المشكلات.

وللإجابة عن سؤالي الدراسة الثالث والرابع وللكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات كل من المعلمين والطلبة تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة independent samples T-test، وللكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات المعلمين تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التعليم تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وأيضاً تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات الطلبة تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

وللإجابة عن سؤالي الدراسة الخامس والسادس، تم تحليل المضمون لإجابات كل من المعلمين والطلبة، ثم استخرج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بعد تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات وتحليلها، حيث حاولت الدراسة التعرف إلى درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية وكذلك معرفة رأي الطلبة في ذلك. وأيضاً معرفة درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، ومعرفة اثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في تقديرات المعلمين، ومعرفة اثر كل من متغير الجنس والمستوى التحصيلي في تقديرات الطلبة.

وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة من الفقرات الواردة في أداة الدراسة، التي تقيس درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، والبالغ عددها (50) فقرة، وتم ترتيبها كما قدرها المعلمون أنفسهم حسب أهميتها كما في الجدول(3):

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة، لدرجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.

رقم الفقرة	نص الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1-	أشعر الطالب بوجود مشكلة ما.	2.84	0.68	40
2-	أساعد الطالب في اختيار مشكلة تهمه في الحياة العملية.	3.01	0.74	18
3-	أكلف الطالب بتحديد المشكلة تحديدا دقيقا.	2.90	0.69	34
4-	أحث الطالب على جمع المعارف والمعلومات حول المشكلة.	2.93	0.72	29
5-	أضع الطالب في مواجهة المشكلة مباشرة.	2.76	0.72	44
6-	أكلف الطالب بتحليل المشكلة تحليلا منطقيا عقلانيا.	2.91	0.68	31
7-	أهتم بتوليد الرغبة لدى الطلبة للتغلب على الصعوبات التي تواجههم.	3.01	0.71	18
8-	أكلف الطلبة بوضع فروض ممكنة لحل المشكلة.	2.96	0.60	24
9-	أكلف الطالب باختبار صحة الفروض.	2.82	0.71	43
10-	أهتم بأسلوب حل المشكلات لأنه جزء من الأسلوب العلمي في الدراسة والبحث.	2.95	0.66	25
11-	أشجع الطلبة على استخدام التكنولوجيا للمساهمة في حل المشكلات.	2.71	0.76	46
12-	أكلف الطلبة بتطبيق مهارات التفكير العلمي لمساعدتهم في حل المشكلات.	2.88	0.66	38
13-	أشجع الطلبة أن يكونوا عمليين في حياتهم.	3.14	0.63	6
14-	اهتم بأسلوب حل المشكلات لأنه يركز انتباه المتعلم في قضية ما.	3.02	0.65	17

رقم الفقرة	نص الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
15-	أهتم بتوجيه الطلبة للوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات .	3.03	0.61	16
16-	ألاحظ مدى تطبيق الطالب للمبادئ التي تعلمها لحل المشكلة من خلال العمل.	2.84	0.68	40
17-	اهتم بأسلوب حل المشكلات لأنه يجعل المتعلم متحكما في النتائج الصحيحة.	2.89	0.74	37
18-	أهتم بعرض النتائج على الطلبة بطريقة علمية منظمة.	3.05	0.70	10
19-	أركز على الأمور العملية في المنهاج.	3.07	0.70	7
20-	أراعي الاختلاف في المستويات العقلية عند الطلبة في اختيار المشكلات.	3.05	0.70	10
21-	أهتم برؤية الطالب للعالم من حوله.	2.94	0.77	28
22-	أرغب بتدريس الطلبة على أساس تشاركي.	2.99	0.69	20
23-	أركز في التدريس على الخبرات السابقة.	3.18	0.71	4
24-	ارغب في التدريس على أساس إعادة بناء وتنظيم الخبرات الجديدة.	3.07	0.72	7
25-	أهتم بتمكين الطلاب من مواجهة المواقف الحياتية.	3.16	0.67	5
26-	أهتم بطرق التدريس التي تثير الميول عند الطلبة لحل مشكلاتهم.	3.04	0.74	15
27-	أهتم بطرق التدريس التي تولد خبرات جديدة عند الطلبة و تساهم في حل المشكلة.	2.99	0.70	20

رقم الفقرة	نص الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
28-	أهتم بطرق التدريس التي تركز على الأنشطة و تساهم في حل المشكلة.	2.90	0.72	34
29-	أهتم بطرق التدريس التي تتصف بالمرونة التي تساهم في حل المشكلة.	3.05	0.70	10
30-	أهتم بطرق التدريس التي تساهم في تطوير تفكير المتعلمين من مختلف الأعمار.	2.98	0.68	22
31-	أهتم بالأنشطة المكملة للمقرر الدراسي التي تساهم في إيجاد الحلول للمشكلات المطروحة.	2.90	0.73	34
32-	أركز على طرق التدريس التي تشجع الطلبة على البحث والاستقصاء.	2.91	0.77	31
33-	اهتم بطرق التدريس التي تركز على أسلوب التعلم عن طريق اللعب.	2.54	0.88	49
34-	اهتم بطرق التدريس التي تركز على أسلوب التعلم عن طريق العمل.	2.75	0.84	45
35-	أفضل التدريس عن طريق المجموعات في حل المشكلة المطروحة للدراسة .	2.84	0.82	40
36-	أفضل إجراء التجارب المخبرية في التدريس التي تساعد في حل المشكلات.	2.48	1.04	50
37-	أراعي في اختيار طريقة التدريس الفروق الفردية بين الطلبة.	2.95	0.84	25
38-	اراعي في اختيار طريقة التدريس زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم حل المشكلات	2.97	0.76	23
39-	أهتم بقياس مقدرة الطلبة على حل المشكلات.	2.86	0.72	39
40-	أضع الطلبة أمام صعوبات غير مألوفة لديهم.	2.68	0.86	48

رقم الفقرة	نص الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
41-	أهتم بقياس مقدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه بطريقة علمية.	2.91	0.71	31
42-	اهتم بتمكين الطلبة على إعطاء حلول إبداعية للمشكلة.	2.93	0.79	29
43-	أهتم بتمكين الطلبة على تقبل آراء الآخرين واحترامها.	3.23	0.72	1
44-	أهتم بتوفير جو ديمقراطي في البيئة التعليمية – التعلمية.	3.22	0.80	2
45-	أشجع الطلبة على البحث والتحري عن حلول جديدة للمشكلات.	3.05	0.78	10
46-	اشجع الطلبة على إقامة علاقات ودية مع افراد المجتمع المحلي تساعدهم في وضع فروض لحل المشكلات.	2.95	0.86	25
47-	أهتم بتمكين الطلبة على الجرأة في المناقشة.	3.22	0.78	2
48-	أهتم بتدريب الطلبة على اتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة.	3.07	0.67	7
49-	أرغب في الاستفادة من زملائي المعلمين في تطبيق أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.	3.05	0.83	10
50-	أهتم بقراءة أحدث ما كتب عن أسلوب حل المشكلات كأسلوب تعليمي معاصر.	2.69	0.84	47
	الدرجة الكلية	2.95	0.41	

يبين الجدول (3) أن الدرجة الكلية لمتوسطات تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية -التعلمية جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (0.41).

كما تدل تقديرات المعلمين على كل فقرة من فقرات الاستبانة الواردة في الجدول (3) على عدم وجود أية فقرة حصلت على متوسط حسابي بين (3.50 – 4) أي عدم وجود أية فقرة تقع ضمن فئة التقدير بدرجة عالية جداً من حيث اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات، في حين يظهر الجدول نفسه أن هناك (49) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير بدرجة عالية، حيث حصلت على متوسط حسابي بين (2.54 – 3.23)، كما جاءت فقرة واحدة ضمن فئة التقدير بدرجة متوسطة، وبذلك لم تقع أية فقرة ضمن فئة التقدير منخفضة. وحصلت الفقرات التالية على أعلى التقديرات حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (3.23 – 3.07) والفقرات هي :

- الفقرة رقم 43 – أهتم بتمكين الطلبة على تقبل آراء الآخرين واحترامها.
- الفقرة رقم 44 – أهتم بتوفير جو ديمقراطي في البيئة التعليمية – التعلمية.
- الفقرة رقم 47 – أهتم بتمكين الطلبة على الجرأة في المناقشة.
- الفقرة رقم 23 – أركز في التدريس على الخبرات السابقة.
- الفقرة رقم 25 – أهتم بتمكين الطلاب من مواجهة المواقف الحياتية.
- الفقرة رقم 13 – أشجع الطلبة أن يكونوا عمليين في حياتهم.
- الفقرة رقم 24 – أرغب في التدريس على أساس اعادة بناء وتنظيم الخبرات الجديدة.
- الفقرة رقم 48 – أهتم بتدريب الطلبة على اتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة.
- الفقرة رقم 19 – أركز على الأمور العملية في المنهاج.

- في حين حصلت الفقرات التالية على اقل التقديرات حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.48 – 2.82) والفقرات هي:
- الفقرة رقم 9 – أكلف الطالب باختبار صحة الفروض.
- الفقرة رقم 5 – أضع الطالب في مواجهة المشكلة مباشرة.
- الفقرة رقم 34 – اهتم بطرق التدريس التي تركز على أسلوب التعلم عن طريق العمل.
- الفقرة رقم 11 – أشجع الطلبة على استخدام التكنولوجيا للمساهمة في حل المشكلات.
- الفقرة رقم 50 – أهتم بقراءة أحدث ما كتب عن أسلوب حل المشكلات كأسلوب تعليمي معاصر.
- الفقرة رقم 40 – أضع الطلبة امام صعوبات غير مألوفة لديهم.
- الفقرة رقم 33 – اهتم بطرق التدريس التي تركز على أسلوب التعلم عن طريق اللعب.
- الفقرة رقم 33 – أفضل إجراء التجارب المخبرية في التدريس التي تساعد في حل المشكلات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:"ما رأي طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة من الفقرات الواردة في أداة الدراسة، التي تقيس رأي طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، والبالغ عددها (40) فقرة، وتم ترتيبها كما قدرها الطلبة حسب أهميتها كما في الجدول (4):

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة، لآراء طلبة المرحلة الأساسية العليا بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1-	إن تعلمي بأسلوب حل المشكلات ساعدني على فهم المادة العلمية.	2.82	0.84	17
2-	شعرت بالملل أثناء تعلمي بأسلوب حل المشكلات في الصف.	2.13	0.95	40
3-	زادت مشاركتي في الصف أثناء تعلمي بأسلوب حل المشكلات مقارنة بالطريقة التقليدية.	2.86	0.79	14
4-	شعرت بفائدة أكبر أثناء تعلمي بأسلوب حل المشكلات.	2.90	0.89	8
5-	أرغب في تطبيق أسلوب حل المشكلات في جميع المواد الدراسية.	2.82	0.95	17
6-	أرى أن التعلم بأسلوب حل المشكلات هو من أصعب الطرق المعتادة في التدريس.	2.17	0.91	39
7-	شعرت بزيادة الثقة بالنفس أثناء تعلمي بأسلوب حل المشكلات الذي تم به شرح المادة الدراسية.	3.08	0.84	1
8-	زادت دافعيتي للتعلم عند استخدام المعلم أسلوب حل المشكلات.	2.77	0.91	27
9-	أشعر أن التعلم المدرسي بأسلوب حل المشكلات شجعني على طرح الأسئلة على معلمي.	2.82	0.90	17

رقم الفقرة	نص الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
10-	أشعر بأن أسلوب حل المشكلات أدى إلى تقليل النشاطات التعليمية – التعلمية في الحصة لجميع الطلاب.	2.44	1.03	35
11-	أرى أن التعلم بأسلوب حل المشكلات قلل من نشاطي في الحصة.	2.30	1.03	38
12-	شعرت بأن وقت الحصة أثناء التعلم بأسلوب حل المشكلات يمر بسرعة.	2.74	1.03	30
13-	استفدت من زملائي معلومات أكثر نتيجة استخدام المعلم أسلوب حل المشكلات.	2.72	0.96	31
14-	زاد أسلوب حل المشكلات من شدة انتباهي للحصة.	2.84	0.92	16
15-	أرى أن التعلم بوساطة أسلوب حل المشكلات لم يشعرني بفارق في مستوى الفهم بيني وبين زملائي.	2.35	0.92	37
16-	زاد أسلوب حل المشكلات من اهتمامي في قراءة الدروس السابقة قبل موعد الحصة الجديدة	2.78	0.97	24
17-	زاد أسلوب حل المشكلات من تقييمي لنفسي في تعلم المواد الدراسية.	2.93	0.82	5
18-	شعرت بأن الطلبة انصرفوا إلى البحث عن مصادر جديدة للحصول على معارف جديدة نتيجة اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات.	2.68	0.96	33

رقم الفقرة	نص الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
19-	اشعر بأن قدرتي على تحليل المواقف أصبحت أفضل نتيجة اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات.	2.87	0.93	12
20-	أشعر بأن قدرتي على وضع حلول ممكنة للمشاكل أصبحت مميزة نتيجة اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات.	2.92	0.96	6
21-	اشعر بأن مقدرتي على اختيار الحلول الممكنة والوصول للأفضل أصبحت ممكنة نتيجة اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات.	2.86	0.86	14
22-	أشعر بأن تحصيلي في المواد الدراسية قد تحسن نتيجة اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات.	2.80	0.86	22
23-	أشعر بأن أسلوب حل المشكلات هيأ بيئة مدرسية ملائمة لحل المشكلات.	2.78	0.85	24
24-	زادت قدرتي على مواجهة المشاكل الحياتية التي أواجهها نتيجة استخدام المعلم أسلوب حل المشكلات.	2.82	0.89	17
25-	زاد أسلوب حل المشكلات من مقدرتي على جمع المعلومات حول المشكلات.	2.75	0.87	29
26-	زاد أسلوب حل المشكلات من مقدرتي على إطلاق أحكام صحيحة على الأمور.	2.82	0.81	17

رقم الفقرة	نص الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
27-	زاد أسلوب حل المشكلات من رغبتي في التعلم بالتعاون مع الآخرين.	2.90	0.81	8
28-	زاد أسلوب حل المشكلات من مقدرتي على صياغة المشكلة بطريقة صحيحة.	2.77	0.82	27
29-	زاد أسلوب حل المشكلات من رغبتي في البحث عن أكثر من حل للمشكلة.	2.80	0.78	22
30-	زاد أسلوب حل المشكلات من مقدرتي على جمع الأدلة التي تساعد في حل المشكلة.	2.97	0.80	4
31-	زاد أسلوب حل المشكلات من مقدرتي على تعميم النتائج على مواقف جديدة.	2.70	0.79	32
32-	أرغب بتطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأنه يرتبط بحياة الطلبة.	2.90	0.95	8
33-	أرغب بتطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأن الطالب هو الذي يبحث ويجرب.	2.78	1.05	24
34-	أرغب بتطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأنه يركز على الأشياء الغامضة في الحياة.	2.87	0.90	12
35-	أرغب بتطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأنه يهتم بتطبيق المعرفة وليس فقط التعرف عليها.	2.89	0.82	11

رقم الفقرة	نص الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
36-	أرغب بتطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأنه يساهم في توجيه الفكر وجهه نافعة.	3.00	0.94	2
37-	أرغب بتطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأنه يثير النشاط الداخلي للإنسان من أجل التعلم.	3.00	0.76	2
38-	أرغب بتطبيق أسلوب حل المشكلات لأن الطالب يساهم في تطوير حل المشكلات التي تهمه	2.91	0.91	7
39-	أشعر بأن أسلوب حل المشكلات الذي استخدمه المعلم لم يضف لي شيئا جديدا.	2.44	1.04	35
40-	أشعر بأن أسلوب حل المشكلات لا يحتاج مني إلى قدرة إبداعية.	2.49	1.05	34
الدرجة الكلية	2.75	0.37		

يبين الجدول (4) أن الدرجة الكلية لمتوسطات آراء الطلبة في درجة الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية–التعلمية جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.37).

كما تدل آراء الطلبة على كل فقرة من فقرات الاستبانة والواردة في الجدول (4) على عدم وجود أية فقرة حصلت على متوسط حسابي بين (3.5 – 4) أي عدم وجود أية فقرة تقع ضمن فئة التقدير بدرجة عالية جداً، في حين يظهر الجدول نفسه أن هناك (33) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير بدرجة عالية، حيث حصلت على متوسط حسابي بين (2.68 – 3.08)، كما جاءت (7) فقرات ضمن

فئة التقدير بدرجة متوسطة، وحصلت على متوسط حسابي بين (2.13 - 2.49) وبذلك لم تقع أية فقرة ضمن فئة التقدير منخفضة.

وحصلت الفقرات التالية على أعلى التقديرات حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.91 - 3.08) والفقرات هي:

- الفقرة رقم 7 – شعرت بزيادة الثقة بالنفس أثناء تعلمي بأسلوب حل المشكلات الذي تم به شرح المادة الدراسية.
- الفقرة رقم 36 – أرغب بتطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأنه يساهم في توجيه الفكر وجهه نافعة.
- الفقرة رقم 37 – أرغب بتطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأنه يثير النشاط الداخلي للإنسان من أجل التعلم.
- الفقرة رقم 30 – زاد أسلوب حل المشكلات من مقدرتي على جمع الأدلة التي تساعد في حل المشكلة.
- الفقرة رقم 17 -- زاد أسلوب حل المشكلات من تقييمي لنفسي في تعلم المواد الدراسية.
- الفقرة رقم 20 – أشعر بأن قدرتي على وضع حلول ممكنة للمشاكل أصبحت مميزة نتيجة اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات
- الفقرة رقم 38 – أرغب بتطبيق أسلوب حل المشكلات لأن الطالب يساهم في تطوير حل المشكلات التي تهمه.

في حين حصلت الفقرات التالية على اقل التقديرات، وتراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.48 - 2.82) والفقرات هي:

- الفقرة رقم 40 – أشعر بأن أسلوب حل المشكلات لا يحتاج مني إلى قدرة ابداعية.
- الفقرة رقم 39 – أشعر بأن أسلوب حل المشكلات الذي استخدمه المعلم لم يضف لي شيئا جديدا.

- الفقرة رقم 10 – أشعر بأن أسلوب حل المشكلات أدى إلى تقليل النشاطات التعليمية – التعلمية في الحصة لجميع الطلاب.
- الفقرة رقم 15 – أرى أن التعلم بوساطة أسلوب حل المشكلات لم يشعرني بفارق في مستوى الفهم بيني وبين زملائي.
- الفقرة رقم 11 – أرى أن التعلم بأسلوب حل المشكلات قلل من نشاطي في الحصة.
- الفقرة رقم 6 – أرى أن التعلم بأسلوب حل المشكلات هو من أصعب الطرق المعتادة في التدريس.
- الفقرة رقم 2 – شعرت بالملل أثناء تعلمي بأسلوب حل المشكلات في الصف.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) في درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية تعزى لجنس المعلم ومؤهله العلمي وسنوات خبرته؟"

3 – 1 النتائج المتعلقة بأثر الجنس في تقديرات المعلمين:

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء الجنس (ذكر، أنثى) تم استخدام اختبارتحليل التباين "ت" T-test للعينات المستقلة، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (5) :

جدول 5. نتائج اختبار تحليل التباين "ت" للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات، في ضوء متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	76	2.94	0.34	0.304	150	0.762
أنثى	76	2.96	0.47			

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.762)، وهو أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وهذا يعني عدم وجود اثر للجنس في درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.

3 – ب النتائج المتعلقة بأثر المؤهل العلمي في تقديرات المعلمين:

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (6):

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجةاهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء متغيرالمؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	11	2.72	0.47
بكالوريوس	103	2.92	0.41
ما فوق البكالوريوس	38	3.09	0.35
الكلي	152	2.95	0.41

تـشير النتـائج في جـدول (6) إلى أن متوسـطات تقـديرات المعلمـين لدرجـة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات تزداد عند فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، ثم عند فئـة مؤهـل بكـالوريوس في حـين جـاءت متوسـطات تقـديرات حملـة مؤهـل دبلـوم في الترتيب الأخير.

وتأكيداً لـذلك ولمعرفـة إذا مـا كانـت الفـروق بـين متوسـطات تقـديرات المعلمـين في ضـوء مؤهلـهم العلمـي (دبلـوم، بكـالوريوس، مـا فـوق البكـالوريوس) ذات دلالة إحصائية تم إجراء اختبار تحليل التبـاين الأحـادي (One WayANOVA) عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (7):

جدول (7) نتـائج اختبـار تحليـل التبـاين الأحـادي (ف) للكشف عن مـستوى دلالة الفـروق في تقـديرات المعلمـين لدرجـة اهتمـامهم بأسـلوب حـل المشكلات في ضـوء المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.41	2	0.705	4.346	❖0.015
داخل المجموعات	24.17	149	0.162		
الكلي	25.58	151			

❖ دالة إحصائياً.

تـشير النتـائج في الجـدول (7) إلى وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالـة (α = 0.05) في تقـديرات المعلمـين لدرجـة اهتمـامهم بأسـلوب حـل المشكلات في ضـوء المؤهـل العلمـي، حيـث كانـت قيمـة ف المحسوبة (4.346)، وهـي قيمـة دالـة إحـصائيا عنـد مـستوى الدلالـة (α = 0.015)، وهـذا يعـني وجـود اثـر

للمؤهل العلمي في في درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي في تقديرات المعلمين تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة شافيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (8):

جدول (8) نتائج المقارنات البعدية بطريقة شافيه (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء متغير المؤهل العلمي.

التحصيل		دبلوم	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس
	س–	2.723	2.917	3.089
دبلوم	2.723	-	0.1934	*0.3656
بكالوريوس	2.917	-	-	0.1722

❖ دالة إحصائيا س – = المتوسط الحسابي:

تبين النتائج في الجدول (8) أن هناك فروق بين تقديرات المعلمين من فئة مؤهل دبلوم وفئة مؤهل ما فوق البكالوريوس حيث بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (0.3656) وهو فرق دال إحصائيا، ولصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس. في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين من فئة مؤهل دبلوم وفئة مؤهل البكالوريوس، وبين تقديرات المعلمين من فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس وفئة مؤهل البكالوريوس.

3 – جـ النتائج المتعلقة بأثر الخبرة في تقديرات المعلمين:

يهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء الخبرة (5 سنوات فاقل، من 6 – 10 سنوات، من 11 سنة فما فوق) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (9):

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء الخبرة.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5 سنوات فاقل	47	2.90	0.40
من 6 – 10 سنوات	55	2.93	0.41
من 11 سنة فما فوق	50	3.01	0.43
الكلي	152	2.95	0.41

تبين النتائج في جدول (9) أن متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات تزداد عند فئة الخبرة (من 11 سنة فما فوق) ثم عند فئة الخبرة (من 6 – 10 سنوات) في حين كانت متوسطات تقديرات ذوي الخبرة (5 سنوات فاقل) في الترتيب الأخير.

ولمعرفة إذا ما كانت الفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في ضوء خبرتهم (5 سنوات فاقل، من 6 – 10 سنوات، من 11 سنة فما فوق) ذات دلالة

إحصائية، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (10):

جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء متغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.306	2	0.153	0.901	0.409
داخل المجموعات	25.28	149	0.17		
الكلي	25.58	151			

تشير النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات تبعا لخبرتهم، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.409) وهو أعلى من مستوى الدلالة (α = 0.05). وهذا يعني عدم وجود اثر للخبرة في درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) في آراء الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية تعزى لجنس الطالب ومستواه التحصيلي؟"

4 – أ النتائج المتعلقة بأثر الجنس في تقديرات الطلبة :

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء الجنس (ذكر، أنثى) تم استخدام اختبار (ت) T-test للعينات المستقلة، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (11):

جدول 11 نتائج اختبار (ت)للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	253	2.79	0.33	2.333	488	0.02*
أنثى	237	2.71	0.41			

يبين الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.333) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.02). وهذا يعني وجود اثر للجنس في آراء الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، ولصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم (2.79) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للإناث والبالغ (2.71).

4 – ب النتائج المتعلقة بأثر المستوى التحصيلي في تقديرات الطلبة:

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء المستوى التحصيلي (عالي، متوسط، منخفض) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (12):

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء متغير المستوى التحصيلي.

المستوى التحصيلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عالي	107	2.91	0.27
متوسط	272	2.74	0.39
منخفض	111	2.65	0.38
الكلي	490	2.75	0.37

تبين النتائج في جدول (12) أن متوسطات تقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات تزداد عند فئة المستوى التحصيلي العالي ثم عند فئة المستوى التحصيلي المتوسط في حين كانت متوسطات تقديرات ذوي المستوى التحصيلي المنخفض في الترتيب الأخير.

ولمعرفة إذا ما كانت الفروق بين متوسط تقديرات الطلبة في ضوء مستواهم التحصيلي (عالي، متوسط، منخفض) ذات دلالة إحصائية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (13):

جدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء متغير المستوى التحصيلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.133	2	2.066	15.81	0.000 ❖
داخل المجموعات	63.65	487	0.131		
الكلي	67.78	489			

❖ دالة إحصائياً

تشير النتائج في الجدول (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، في تقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات تبعا لمتغير المستوى التحصيلي، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (15.81)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.000$)، وهذا يعني وجود اثر للمستوى التحصيلي في آراء الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية-التعلمية.

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير المستوى التحصيلي في تقديرات الطلبة، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة شافيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (14):

جدول (14) نتائج المقارنات البعدية بطريقة شافيه (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء المستوى التحصيلي.

التحصيل		عالي	متوسط	منخفض
	س-	2.915	2.735	2.647
عالي	2.915	-	❖0.1798	❖0.2677
متوسط	2.735	-	-	0.0878

❖ دالة إحصائيا س- = المتوسط الحسابي

تبين النتائج في الجدول (14) أن هناك فروق بين تقديرات الطلبة من ذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل المتوسط حيث بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (0.1798) وهو فرق دال إحصائيا، ولصالح ذوي التحصيل العالي، كذلك هناك فروق بين تقديرات الطلبة من ذوي التحصيل العالي، وذوي التحصيل المنخفض حيث بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (0.2677) وهو فرق دال إحصائيا، ولصالح ذوي التحصيل العالي، في حين لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلبة من ذوي التحصيل المتوسط، وذوي التحصيل المنخفض حيث بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (0.0878) وهو فرق غير دال إحصائيا.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "ما درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم التعرف على صعوبات استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر الملاحظة، ومن وجهة نظر المعلمين والطلبة، كما يلي:

5 – أ: درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من خلال استبانة الملاحظة ؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، كما تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للصعوبات التي تم ملاحظتها، والجدول (15) يوضح هذه النتيجة:

جدول (15) عدد التكرارات والنسب المئوية للأداء الخاص بالتخطيط للدرس والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة وترتيبها.

رقم الفقرة	نص الفقرة	درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة				
		تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪			
1.	يجد المعلم صعوبة في اختيار المشكلة التي يهتم بها الطلبة.	10	33.3	19	63.3	-	-	1	3.3	1.73	0.64	30
2.	يجد المعلم صعوبة في صياغة المشكلة بدقة علمية	14	46.7	11	36.7	2	6.7	3	10.0	1.80	0.96	27
3.	يجد المعلم صعوبة في توليد الاهتمام عند الطلبة في جمع المعلومات حول المشكلة	10	33.3	16	35.3	3	10.0	1	3.3	1.83	0.75	25
4.	يجد المعلم صعوبة في تكليف الطلبة بتحليل المشكلة تحليلا دقيقا.	9	30.0	14	46.7	6	20.0	1	3.3	1.97	0.81	19
5.	يجد المعلم صعوبة في تكليف الطلبة بوضع فروض لحل المشكلة.	10	33.3	19	63.3	1	3.3	-	-	1.70	0.53	33
6.	يجد الطلبة صعوبة في تحديد المشكلة تحديدا دقيقا.	5	16.7	14	46.7	9	30.0	2	6.7	2.27	0.83	8
7.	يجد الطلبة صعوبة في الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلة.	5	16.7	11	36.7	13	43.3	1	3.3	2.33	0.80	6

رقم الفقرة	نص الفقرة	درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة				
		تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪			
.8	يجد الطلبة صعوبة في تحليل المشكلة تحليلا دقيقا	3	10.0	14	46.7	9	30.0	4	13.3	2.47	0.86	4
.9	الاحظ بأن الطلبة يجدون صعوبة في استخدام مهارات التفكير العلمي في حل المشكلة.	3	10.0	11	36.7	10	33.3	6	20.0	2.63	0.93	2
10	الاحظ بأن الطلبة يجدون صعوبة في وضع فروض ممكنة لحل المشكلة.	6	20.0	10	33.3	12	40.0	2	6.7	2.33	0.88	6
11	يجد الطلبة صعوبة في تطبيق ما تعلموه بأسلوب حل المشكلات خارج أسوار المدرسة	4	13.3	11	36.7	10	33.3	5	16.7	2.53	0.94	3
12	يجد المعلم صعوبة في اختيار طريقة التدريس المناسبة للاهتمام بأسلوب حل المشكلات.	11	36.7	16	53.3	1	3.3	2	6.7	1.80	0.81	27
13	يجد الطلبة صعوبة في التعلم عن طريق المجموعات التي تساهم في اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات.	5	16.7	21	70.0	3	10.0	1	3.3	2.00	0.64	17

رقم الفقرة	نص الفقرة	درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة				
		تكرار	نسبة%	تكرار	نسبة%	تكرار	نسبة%	تكرار	نسبة%			
14	يجد الطلبة صعوبة في التعلم عن طريق التجربة التي تساهم في اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات.	6	20.0	16	53.3	8	26.7	-	-	2.07	0.69	14
15	يجد المعلم صعوبة في إثارة الميول عند الطلبة التي تساهم في اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات.	8	26.7	17	56.7	4	13.3	1	3.3	1.93	0.74	20
16	يجد المعلم صعوبة في ربط الأساليب التكنولوجية التي تساهم في اهتمام الطلبة في أسلوب حل المشكلات	9	30.0	15	50.0	6	20.0	-	-	1.90	0.71	21
17	يجد المعلم صعوبة في إشاعة جو ديمقراطي لحث الطلبة على الاهتمام بأسلوب حل المشكلات	15	50.0	9	30.0	5	16.7	1	3.3	1.73	0.87	30
18	يجد المعلم صعوبة في إقامة الأنشطة التي تساهم في اهتمام الطلبة في أسلوب حل المشكلات.	15	50.0	10	33.3	4	13.3	1	3.3	1.70	0.84	33

رقم الفقرة	نص الفقرة	درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة				
		تكرار	نسبة%	تكرار	نسبة%	تكرار	نسبة%	تكرار	نسبة%			
19	يجد المعلم صعوبة في تطبيق المهارات العملية الموجودة في المنهاج تطبيقا عمليا بأسلوب حل المشكلات.	15	50.0	10	33.3	4	13.3	1	3.3	1.70	0.84	33
20	يجد المعلم صعوبة في اختيار المشكلات التي تناسب المستويات العقلية التي يهتم بها الطلبة.	8	26.7	20	66.7	1	3.3	1	3.3	1.83	0.65	25
21	يجد المعلم صعوبة في اختيار المشكلات التي تؤدي إلى تحسين أحوال المجتمع.	9	30.0	17	56.7	3	10.0	1	3.3	1.87	0.73	23
22	يجد المعلم صعوبة في تطبيق المنهاج على أساس إعادة البناء وتنظيم الخبرات	12	40.0	14	46.7	4	13.3	-	-	1.73	0.69	30
23	يجد المعلم صعوبة في اختيار مشكلة غير مألوفة عند الطلبة.	13	43.3	12	40.0	4	13.3	1	3.3	1.77	0.82	29
24	يوجد المعلم صعوبة في قياس درجة تطبيق ما تعلمه الطلبة.	8	26.7	15	50.0	3	10.0	4	13.3	2.10	0.96	13

رقم الفقرة	نص الفقرة	درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة				
		تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪			
25	يوجد المعلم صعوبة في قياس المهارات التي يجب أن يتقنها الطلبة من خلال ما لاحظه عليهم أثناء تدريبهم بأسلوب حل المشكلات.	10	33.3	14	46.7	6	20.0	-	-	1.87	0.73	23
26	يجد المعلم صعوبة في تدريب الطلبة بأسلوب حل المشكلات من حيث مزاجهم المتقلب	4	13.3	15	50.0	10	33.3	1	3.3	2.27	0.74	8
27	يجد المعلم صعوبة في تدريب الطلبة للوصول إلى النتائج المتوخاة.	9	30.0	11	36.7	9	30.0	1	3.3	2.07	0.87	14
28	يجد المعلم صعوبة في تطوير تفكير الطلبة بحيث يؤدي إلى الإبداع.	9	30.0	11	36.7	7	23.3	3	10.0	2.13	0.97	12
29	يجد المعلم صعوبة في استخدام أسلوب العصف الذهني للوصول إلى حلول جديدة.	7	23.3	11	36.7	11	36.7	1	3.3	2.20	0.85	10
30	يجد المعلم صعوبة في تدريب الطلبة على مهارة اتخاذ القرارات	9	30.0	15	50.0	3	10.0	3	10.0	2.00	0.91	17

رقم الفقرة	نص الفقرة	درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة				
		تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪			
	المناسبة.											
31	ألاحظ بقلة استخدام الوسائل التعليمية عند تدريس المعلم بأسلوب حل المشكلات	9	30.0	9	30.0	10	33.3	2	6.7	2.17	0.95	11
32	ألاحظ عدم وجود ربط بين اهداف الدرس مع البيئة المحلية عند اتباع أسلوب حل المشكلات.	10	33.3	13	43.3	7	23.3	-	-	1.90	0.76	21
33	ألاحظ عدم وجود تفاعل بين الطلبة عند اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات.	12	40.0	9	30.0	5	16.7	4	13.3	2.03	1.07	16
34	ألاحظ عدم قدرة الطلبة على الاستمرار في تحقيق الأهداف بشكل فردي عند اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات.	5	16.7	12	40.0	7	23.3	6	20.0	2.47	1.01	4
35	ألاحظ بأن ضعف الطلبة في التحصيل الدراسي يشكل عائقاً في تطبيق أسلوب حل المشكلات.	3	10.0	7	23.3	12	40.0	8	26.7	2.83	0.95	1
	الدرجة الكلية	300	28.6	469	44.7	212	20.2	69	6.6	2.05	0.49	

تدل نتائج صحيفة الملاحظة الخاصة بدرجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية- التعلمية والواردة في الجدول (15) على أن هناك (3) فقرات جاءت درجة الصعوبة عليها عالية، حيث حصلت على متوسط حسابي بين (2.83- 2.53)، وهذه الفقرات هي:

- الفقرة رقم (35) ونصها (ألاحظ بأن ضعف الطلبة في التحصيل الدراسي يشكل عائقاً في تطبيق أسلوب حل المشكلات) وحصلت على متوسط حسابي (2.83) وبانحراف معياري (0.95).
- الفقرة رقم (9) ونصها (ألاحظ بأن الطلبة يجدون صعوبة في استخدام مهارات التفكير العلمي في حل المشكلة) وحصلت على متوسط حسابي(2.63) وبانحراف معياري (0.93).
- الفقرة رقم (11) ونصها (يجد الطلبة صعوبة في تطبيق ما تعلموه بأسلوب حل المشكلات خارج أسوار المدرسة) وحصلت على متوسط حسابي(2.53) وبانحراف معياري (0.94).

كما جاءت (15) فقرة ضمن فئة التقدير بدرجة متوسطة من حيث درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات، وحصلت على متوسط حسابي بين (2.47 – 2.00)، و(17) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير منخفضة؛ وتراوح متوسطها الحسابي بين (1.97 – 1.70) حيث حصلت الفقرات التالية على اقل التقديرات وتراوح متوسطها الحسابي بين (1.70 – 1.80) وهي:

- الفقرة رقم (19) ونصها "يجد المعلم صعوبة في تطبيق المهارات العملية الموجودة في المنهاج تطبيقا عمليا بأسلوب حل المشكلات". وحصلت على متوسط حسابي(1.70) وبانحراف معياري (0.84).
- الفقرة رقم (18) ونصها " يجد المعلم صعوبة في إقامة الأنشطة التي تساهم في اهتمام الطلبة في أسلوب حل المشكلات". وحصلت على متوسط حسابي(1.70) وبانحراف معياري (0.84).

- الفقرة رقم (5) ونصها "يجد المعلم صعوبة في تكليف الطلبة بوضع فروض لحل المشكلة". وحصلت على متوسط حسابي(1.70) وبانحراف معياري (0.53).
- الفقرة رقم (22) ونصها " يجد المعلم صعوبة في تطبيق المنهاج على أساس إعادة البناء وتنظيم الخبرات". وحصلت على متوسط حسابي(1.73) وبانحراف معياري (0.69).
- الفقرة رقم (17) ونصها "يجد المعلم صعوبة في إشاعة جو ديمقراطي لحث الطلبة على الاهتمام بأسلوب حل المشكلات". وحصلت على متوسط حسابي(1.73) وبانحراف معياري (0.87).
- الفقرة رقم (1) ونصها " يجد المعلم صعوبة في اختيار المشكلة التي يهتم بها الطلبة ". وحصلت على متوسط حسابي(1.73) وبانحراف معياري (0.64).
- الفقرة رقم (23) ونصها " يجد المعلم صعوبة في اختيار مشكلة غير مألوفة عند الطلبة". وحصلت على متوسط حسابي(1.77) وبانحراف معياري (0.82).
- الفقرة رقم (12) ونصها " يجد المعلم صعوبة في اختيار طريقة التدريس المناسبة للاهتمام بأسلوب حل المشكلات". وحصلت على متوسط حسابي (1.80) وبانحراف معياري (0.81).

5 – ب: درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية- التعلمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل مضمون إجابات المعلمين والطلبة حول صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية حيث تم وضع قائمتين بالصعوبات التي تعيق استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية كما يراها كل من المعلمين والطلبة ثم استخرجت التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة وردت في القائمتين وكانت النتائج كما يلي:

5 – ب – 1: النتائج المتعلقة بآراء المعلمين حول درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية- التعلمية:

بلغ عدد المستجيبين من المعلمين والمعلمات على السؤال الخامس الوارد في الاستبانة الخاصة بالمعلمين (144) معلماً ومعلمة من أصل (152). وفيما يلي قائمة بصعوبات استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية- التعلمية، والتكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من الفقرات الواردة في القائمة مرتبة تنازلياً كما في الجدول (16):

جدول (16) عدد التكرارات والنسب المئوية لإجابات المعلمين والمعلمات على السؤال المتعلق بصعوبات استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.

الرقم	نص الفقرة	التكرارات	النسبة المئوية
.1	الضعف في التحصيل الدراسي عند الطلبة.	16	٪11.1
.2	زيادة عد الطلبة في الصف الواحد.	14	٪9.7
.3	الاعتقاد بعدم توفر الوقت للتطبيق بهذا الأسلوب.	13	٪9.0
.4	اعتماد الطلبة على غيرهم في الدراسة.	11	٪7.6
.5	الفروق الفردية بين الطلبة.	11	٪7.6
.6	اعتقاد المعلم بأن الأساليب التقليدية أسرع في تقديم المادة العلمية.	9	٪6.3
.7	الاعتقاد بأن هذا الأسلوب يركز على الطلاب مرتفعي التحصيل	8	٪5.6

.8	عدم وجود ثقة بفوائد هذا الأسلوب عند المعلمين والمعلمات.	8	5.6٪
.9	قلة ممارسة المعلمين والمعلمات التدريس بهذا الأسلوب.	7	4.9٪
.10	اللامبالاة عند الكثير من الطلبة.	7	4.9٪
.11	احتواء المادة الدراسية الكثير من المعلومات التي تحتاج إلى تطبيق.	7	4.9٪
.12	عدم احترام الرأي والرأي الآخر.	6	4.2٪
.13	قلة وعي المعلمين والمعلمات بأهمية هذا الأسلوب.	5	3.5٪
.14	قصور المنهج في عدم التركيز على طرح مشكلات تعليمية – تعلمية.	5	3.5٪
.15	وجود ضعف في شخصية الطلبة لإصدار أحكام.	4	2.8٪
.16	عدم التدريب على استخدام هذا الأسلوب.	3	2.1٪
.17	عدم تعاون الأسرة مع المدرسة.	3	2.1٪
.18	تغلب الجو الديكتاتوري في المجتمع والأسرة والمدرسة.	3	2.1٪
.19	ضعف الحوار البناء بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم.	2	1.4٪
.20	زيادة نصاب المعلم من الحصص.	2	1.4٪
	الدرجة الكلية	144	100٪

يبين الجدول (16) أن أهم الصعوبات التي أوردها المعلمون والمعلمات وتعيق استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية هي الواردة في الفقرات:

الفقرة رقم (1) ونصّها: "الضعف في التحصيل الدراسي عند الطلبة" وحصلت على (16) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (11.1٪) والفقرة رقم (2) ونصّها: " زيادة عدد الطلبة في الصف الواحد"وحصلت على (14) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (9.7٪)، والفقرة رقم (3) ونصّها: "الاعتقاد بعدم توفر الوقت للتطبيق بهذا الأسلوب" وحصلت على (13) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (9٪)، وكلا من الفقرتان رقم (4) ونصّها: "اعتماد الطلبة على غيرهم في الدراسة" والفقرة رقم (5) ونصّها: "الفروق الفردية بين الطلبة" وحصلت كلا منهما على (1) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (7.6٪). في حين كانت اقل الصعوبات التي تعيق استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر المعلمين هي الواردة في الفقرات:

الفقرات ذات الأرقام (16) ونصّها: "عدم التدريب على استخدام هذا الأسلوب" والفقرة رقم (17) ونصّها:"عدم تعاون الأسرة مع المدرسة" والفقرة رقم (18) ونصّها: "تغلب الجو الديكتاتوري في المجتمع والأسرة والمدرسة" وحصلت كل منها على (3) تكرارت وبنسبة مئوية بلغت (2.1٪) كذلك الفقرتان رقم (19) ونصّها: "ضعف الحوار البناء بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم" والفقرة رقم (20) ونصّها: "زيادة نصاب المعلم من الحصص" حيث حصلت كل منهما على تكرارين وبنسبة مئوية بلغت (1.4٪).

5 – ب – 2: النتائج المتعلقة بآراء الطلبة حول درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية:

بلغ عدد المستجيبين من الطلبة على السؤال الخامس الوارد في الاستبانة الخاصة بالطلبة (395) طالبا وطالبة من أصل (490). وفيما يلي قائمة بصعوبات استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، والتكرارات والنسب

المئوية لكل فقرة من الفقرات الواردة في القائمة مرتبة تنازلياً كما في الجدول (17):

جدول (17) عدد التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة على السؤال المتعلق بصعوبات استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.

الرقم	نص الفقرة	التكرارات	النسبة المئوية
.1	عدم وجود وقت كافٍ لتطبيق هذا الأسلوب.	28	%7.1
.2	زيادة عدد الطلاب في الصف الواحد.	26	%6.6
.3	الضعف في التحصيل الدراسي عند الطلبة.	26	%6.6
.4	عدم وجود تفاعل مع هذا الأسلوب نتيجة كره الطالب للغموض.	25	%6.3
.5	ضعف الثقة بالنفس عند الطالب.	24	%6.1
.6	صعوبة تصور حلول للمشكلات.	22	%5.6
.7	خوف الطلبة من إبداء رأيهم أمام الآخرين.	22	%5.6
.8	وجود حلول عديدة للمشكلة توقع الطلبة في حيرة.	21	%5.3
.9	قلة اهتمام الطلبة بهذا الأسلوب لجهلهم بفائدته.	21	%5.3
.10	صعوبة تصور حلول للمشكلات.	19	%4.8

.11	الفروق الفردية بين الطلبة.	19	4.8٪
.12	رغبة الطلاب في الوصول للمعلومة بشكل مباشر.	18	4.6٪
.13	اعتقاد الطلبة بأن هذا الأسلوب يحتاج إلى تفكير عميق.	17	4.3٪
.14	ضعف الطلبة في إصدار قرارات.	17	4.3٪
.15	اعتقاد الطلبة بأن هذا الأسلوب فوق مستوى الطلبة.	16	4.1٪
.16	شعور بعض الطلبة بالملل أثناء تطبيق هذا الأسلوب.	16	4.1٪
.17	قلة استخدام المعلمين لهذا الأسلوب.	15	3.8٪
.18	عدم اعتياد الطلبة على العمل في مجموعات.	15	3.8٪
.19	تركيز المعلمين والمعلمات على تلقين المعلومات وحفظها.	14	3.5٪
.20	قلة احتواء المنهاج على مشكلات تحتاج إلى حلول.	14	3.5٪
	الدرجة الكلية	395	100.0٪

يبين الجدول (17) أن أهم الصعوبات التي أوردها الطلبة وتعيق استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية هي الواردة في الفقرات:

الفقرة رقم (1) ونصها: "عدم وجود وقت كافٍ لتطبيق هذا الأسلوب" وحصلت على (28) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت (7.1٪)، والفقرتان رقم (2) ونصها:

"زيادة عدد الطلاب في الصف الواحد" ورقم (3) ونصّها: "الضعف في التحصيل الدراسي عند الطلبة" وحصلت كل منهما على (26) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (6.6٪)، كذلك الفقرة رقم (4) ونصّها: "عدم وجود تفاعل مع هذا الأسلوب نتيجة كره الطالب للغموض" وحصلت على (25) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (6.3٪) والفقرة رقم (5) ونصّها: "ضعف الثقة بالنفس عند الطالب" وحصلت على (24) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (6.1٪). في حين كانت اقل الصعوبات التي تعيق استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر الطلبة تلك الواردة في الفقرات:

الفقرتان رقم (15) ونصّها: "اعتقاد الطلبة بأن هذا الأسلوب فوق مستوى الطلبة"

والفقرة رقم (16) ونصّها: "شعور بعض الطلبة بالملل أثناء تطبيق هذا الأسلوب" وحصلت كل منهما على (16) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (4.1٪)، كذلك الفقرتان رقم (17) ونصّها: "قلة استخدام المعلمين لهذا الأسلوب" ورقم (18) ونصّها: "عدم اعتياد الطلبة على العمل في مجموعات" وحصلت كل منهما على (15) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (3.8٪)، وأيضا الفقرتان رقم (19) ونصّها: "تركيز المعلمين والمعلمات على تلقين المعلومات وحفظها" والفقرة رقم (20) ونصّها: " قلة احتواء المنهاج على مشكلات تحتاج إلى حلول" حيث حصلت كل منهما على (14) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (3.5٪).

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: "لماذا الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل مضمون إجابات المعلمين والطلبة، حيث تم وضع قائمة بالأسباب التي أدت إلى اهتمام المعلمين والطلبة بأسلوب حل المشكلات

في العملية التعليمية – التعلمية، ثم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة وردت في القائمة وكانت النتائج كما يلي:

6 – أ الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر المعلمين:

بلغ عدد المستجيبين من المعلمين والمعلمات على السؤال السادس الوارد في الاستبانة الخاصة بالمعلمين (144) معلماً ومعلمة من أصل (152). وفيما يلي قائمة بالأسباب التي تؤدي إلى اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، والتكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من الفقرات الواردة في القائمة مرتبة تنازليا كما في الجدول (18):

جدول (18) عدد التكرارات والنسب المئوية لإجابات المعلمين والمعلمات على السؤال السادس مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	نص الفقرة	التكرارات	النسبة المئوية
.1	يدرب الطلبة على مواجهة المشكلات الحياتية اليومية.	15	٪10.4
.2	يدرب الطلبة على التفكير الإبداعي.	12	٪8.3
.3	يحفز الطلبة على التفكير العلمي.	11	٪7.6
.4	ينمي منهجية علمية منطقية منظمة عند الطالب.	11	٪7.6
.5	يدرب الطلبة على الجرأة في حدود الأدب.	11	٪7.6

.6	يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس عند المتعلم.	8	5.6٪
.7	يعد طريقة غير مألوفة لدى الطلبة.	8	5.6٪
.8	يؤدي إلى خلق جو ديمقراطي عند الطلبة.	8	5.6٪
.9	يسهل على المعلم شرح المادة العلمية وتوضيحها.	8	5.6٪
.10	يعد أسلوب شائق يجذب انتباه الطلبة ويثيرهم ويحفزهم نحو التعليم.	7	4.9٪
.11	يحفز الطلبة على التعبير عن آرائهم وما يجول في أنفسهم	7	4.9٪
.12	لتطور العلم واعتماده على الأساليب التكنولوجية الحديثة.	6	4.2٪
.13	يعد وسيلة جيدة تسهل على الطلبة الفهم والاستيعاب.	6	4.2٪
.14	ينمي مهارات البحث العلمي كجمع المعلومات وتبويها واختبارها.	6	4.2٪
.15	يقوي شخصية المتعلم ويساعد في صقلها.	6	4.2٪
.16	يعد من أساليب التعلم الذاتي الذي يجعل الطالب يعتمد على نفسه.	5	3.5٪
.17	ينمي الاتجاهات العلمية عند الطلبة.	5	3.5٪
.18	يولد خبرات جديدة عند الطلبة.	4	2.8٪
	المجموع	144	100٪

يبين الجدول (18) أن أهم الأسباب التي أوردها المعلمون والمعلمات وتؤدي إلى اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية هي الواردة في الفقرات:

الفقرة رقم (1) ونصّها: "يدرب الطلبة على مواجهة المشكلات الحياتية اليومية" وحصلت على (15) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (10.4٪)، والفقرة رقم (2) ونصّها: "يدرب الطلبة على التفكير الإبداعي" وحصلت على (12) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (8.3٪)، والفقرة رقم (3) ونصّها: "يحفز الطلبة على التفكير العلمي" والفقرة رقم (4) ونصّها: "ينمي منهجية علمية منطقية منظمة عند الطالب" والفقرة رقم (5) ونصّها: "يدرب الطلبة على الجرأة في حدود الأدب" حيث حصلت كل فقرة من هذه الفقرات على (11) تكرار، وبنسبة مئوية بلغت (7.6٪). في حين كانت اقل الأسباب أهمية من وجهة نظر المعلمين الفقرات:

الفقرة رقم (18) ونصّها: "يولد خبرات جديدة عند الطلبة" وحصلت على (4) تكرارت وبنسبة مئوية بلغت (2.8٪)، وكلا من الفقرة رقم (16) ونصّها: "يعد من أساليب التعلم الذاتي الذي يجعل الطالب يعتمد على نفسه" والفقرة رقم (17) ونصّها: "ينمي الاتجاهات العلمية عند الطلبة" وحصلت كل منهما على (5) تكرارت وبنسبة مئوية بلغت (3.5٪)، كذلك الفقرات ذات الأرقام (12 – 13 – 14 – 15)، وتنص على ما يلي "تطور العلم واعتماده على الأساليب التكنولوجية الحديثة "و" يعد وسيلة جيدة تسهل على الطلبة الفهم والاستيعاب "و"ينمي مهارات البحث العلمي كجمع المعلومات وتبوبها واختبارها "و" يقوي شخصية المتعلم ويساعد في صقلها"، حيث حصلت كل فقرة على (6) تكرارات وبنسبة مئوية بلغت (4.2٪).

6 – ب الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر الطلبة:

بلغ عدد المستجيبين من الطلبة على السؤال السادس الوارد في الاستبانة الخاصة بالطلبة (405) طالباً وطالبة من أصل (490). وفيما يلي قائمة بالأسباب التي تؤدي إلى الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية- التعلمية من وجهة نظرهم، والتكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من الفقرات الواردة في القائمة مرتبة تنازلياً كما في الجدول (19):

جدول (19) عدد التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة على السؤال السادس مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	نص الفقرة	التكرارات	النسبة المئوية
.1	يدرب الطلبة على مواجهة المشكلات الحياتية.	33	%8.1
.2	يربط المادة التعليمية بالحياة.	27	%6.7
.3	يساعد على فهم المادة العلمية.	25	%6.2
.4	أسلوب علمي شيق ممتع جديد.	24	%5.9
.5	يزيد مشاركة الطلبة في الحصة الصفية.	24	%5.9
.6	تثير التفكير عند الطلبة.	23	%5.7
.7	يزيد الثقة بالنفس عند الطلبة.	23	%5.7
.8	ينمي الإبداع عند الطلبة.	21	%5.2

رقم الفقرة	نص الفقرة	التكرارات	النسبة المئوية
.9	يزيد نشاط الطلبة ويعززهم.	19	٪4.7
.10	يزيد التفاعل بين الطلبة.	19	٪4.7
.11	زيادة التحصيل الدراسي.	19	٪4.7
.12	يشجع التعاون بين الطلبة.	18	٪4.4
.13	يعمل على تطبيق المعرفة عمليا.	18	٪4.4
.14	يشجع الطلبة على البحث والتقصي للمعلومات.	18	٪4.4
.15	يدرب الطلبة على البحث والتقصي على المعلومات.	17	٪4.2
.16	يدرب الطلبة على إيجاد حلول للمشكلات الحياتية.	17	٪4.2
.17	يساعد في بناء شخصية الطلبة.	16	٪4.0
.18	يدرب الطلبة على الحوار البناء.	16	٪4.0
.19	يطور العملية التعليمية – التعلمية.	14	٪3.5
.20	طريقة حديثة في التدريس.	14	٪3.5
	المجموع	405	٪100

يبين الجدول (19) أن أهم الأسباب التي تؤدي إلى الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر الطلبة هي الأسباب الواردة في الفقرات:

الفقرة رقم (1) ونصّها: "يدرب الطلبة على مواجهة المشكلات الحياتية" وحصلت على (33) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (8.1٪)، والفقرة رقم (2) ونصّها: "يربط المادة التعليمية بالحياة "وحصلت على (27) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (6.7٪)، والفقرة رقم (3) ونصّها: "يساعد على فهم المادة العلمية" وحصلت على (25) تكرار، وبنسبة مئوية بلغت (6.2٪). وكلا من الفقرة رقم (4) ونصّها: "أسلوب علمي شيق ممتع جديد "والفقرة رقم (5) ونصّها: "يزيد مشاركة الطلبة في الحصة الصفية" وحصلت كلا منهما على (24) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (5.9٪)، في حين كانت اقل الأسباب أهمية من وجهة نظر الطلبة الفقرات:

الفقرة رقم (19) ونصّها: "يطور العملية التعليمية – التعلمية" والفقرة رقم (20) ونصّها: "طريقة حديثة في التدريس" وحصلت كل منهما على (14) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (3.5٪).

وكلا من الفقرة رقم (17) ونصّها: "يساعد في بناء شخصية الطلبة " والفقرة رقم (18) ونصّها: "يدرب الطلبة على الحوار البناء" وحصلت كل منهما على (16) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (4٪)، كذلك الفقرتان رقم (15) ونصّها: "يدرب الطلبة على البحث والتقصي على المعلومات" ورقم (16) ونصّها: " يدرب الطلبة على إيجاد حلول للمشكلات الحياتية" وحصلت كل منهما على (17) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (4.2٪).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- مناقشة النتائج
- الاستنتاجات
- التوصيات

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول وينص على : " ما درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية؟"

بناءً على التحليل الإحصائي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لكل فقرة من الفقرات الواردة في أداة الدراسة، التي تقيس درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، والبالغ عددها (50) فقرة.

بينت نتائج الدراسة المبينة في جدول (3) أن الدرجة الكلية لمتوسط تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.59)، وانحراف معياري (0.41)، بمعنى أن هناك اهتماما بدرجة عالية بأسلوب حل المشكلات، ونتج ذلك عن رؤية المعلمين لما لهذا الأسلوب من فاعلية في تمكين الطلبة من تقبل آراء الآخرين واحترامها، ولما له من الدور الأكبر في توفير جو ديمقراطي في البيئة التعليمية – التعلمية، وتدريب الطلبة على الجرأة في المناقشة، وتركيزه على الخبرات السابقة، وتدريب الطلبة على مواجهة المواقف الحياتية، وتشجيعهم على أن يكونوا عمليين في حياتهم، وتدريبهم على اتخاذ القرارات المناسبة، وتركيز أسلوب حل المشكلات على الأمور العملية في المنهاج، وشملت رؤية المعلمين أيضا التركيز على التعلم عن طريق العمل، وتشجيع الطلبة على استخدام التكنولوجيا واهتمامهم بمواكبة أساليب التعلم المعاصرة كالتعلم عن طريق اللعب وإجراء التجارب المخبرية.

جاء هذا التطور نتيجة ظهور المفاهيم التربوية الحديثة المعاصرة، فالمجتمع العالمي يعيش ثورة ثالثة هي الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، بعد معايشته ثورتين سابقتين هما : الثورة الزراعية والثورة الصناعية، ومما لا شك فيه أن الثورة المعرفية والتكنولوجية التي يعيشها المجتمع المعاصر، قد تسببت في إحداث تحولات وتغيرات هائلة على المستوى العالمي، وكذلك على المستوى الإقليمي والقومي، وهذه التغيرات لها جوانب إيجابية كثيرة ولا تخلو من السلبيات، وللتعامل مع هذه التغيرات كان ضرورياً لمؤسسات التربية إعادة النظر في فلسفتها وأهدافها ومناهجها وطرق تدريسها، ومن أهداف التربية التكنولوجية تنمية قدرة الطلبة على استخدام أسلوب الحل الابتكاري للمشكلات العلمية والفنية من خلال إكسابهم المهارات اللازمة لذلك، من تحليل وتصميم واتصال وتصنيع وتقويم واتخاذ القرار، من هنا جاءت درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية — التعلمية عالية.

توافقت نتائج الدراسة مع دراسة سليمان (1986)، التي بينت أن التدريس بأسلوب حل المشكلات أجدى من التدريس بطريقة العرض التقليدية. وتوافقت مع دراسة يعقوب (1996)، التي بينت تفوق المجموعة التجريبية، التي درست بأسلوب حل المشكلات على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. وتوافقت مع دراسة العبدالله (2003)، التي بينت التفوق في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب حل المشكلات على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وتوافقت الدراسة مع دراسة قسيس (2000)، التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب حل المشكلات على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وتوافقت الدراسة مع دراسة القاعود (1984)، التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب حل المشكلات على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. وتوافقت أيضا مع دراسة حمادنة (2004)، التي أظهرت فروق ذات دلائل إحصائية لصالح أسلوب حل المشكلات. في حين تعارضت الدراسة مع دراسة نوفاك Novak (2002) التي أظهرت نتائج

الاختبار القبلي والاختبار البعدي أن الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، كانوا أكثر قدرة على تعلم الحقائق وبسرعة أكبر من الطلبة الذين درسوا بطريقة التعلم القائم على حل المشكلات.

بينت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين على كل فقرة من فقرات الاستبانة الواردة في الجدول (3) تدل على عدم وجود أية فقرة حصلت على متوسط حسابي ما بين (3.5 – 4). أي عدم وجود أية فقرة ضمن فئة التقدير عالية جدا، من حيث اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات. في حين يظهر الجدول نفسه أن هناك (49) فقرة، جاءت ضمن فئة التقدير بدرجة عالية، إذ حصلت على متوسط حسابي (2.54–3.23)، كما جاءت فقرة واحدة ضمن فئة التقدير بدرجة متوسطة، وبذلك لم تقع أية فقرة ضمن فئة التقدير المنخفضة.

يعزو الباحث النتيجة كونها تمكن الطلبة من التوصل إلى أكثر من حل للمشكلة، وهو ما يتصف بالإبتكار والابداع، وينمي القدرة على التفكير الناقد، ويؤكد أن المتعلم هو المحور الأساسي للعملية التعليمية – التعلمية، وتوفر للمتعلم الفرصة للتحليل والاكتشاف وجمع المعلومات واستخدامه لأسلوب التعليم الذاتي، وإعداد الطلبة معرفياً ومهنياً ووجدانياً ومهارياً لمواجهة المواقف الحياتية.

كما بينت أن أكثر الفقرات التي أكد عليها المعلمون أن أسلوب حل المشكلات يجد اهتماما كبيرا من قبل المعلمين، وذلك لأنها تمكنهم من فتح المجال أمام الطلبة من إبداء الرأي وقبول رأي الآخر واحترامه، وقد توافق ذلك مع دراسة فري (Frey (2000، التي بينت أن التدريس بأسلوب حل المشكلات ساهم في تشجيع الطلبة على التعبير عن أنفسهم، وأدائهم للمهمات التعليمية واكتساب مهارات توجيه الأسئلة وتحسين قدرتهم على ممارسة المهمات النقدية، مما يساهم في توفير جو ديمقراطي في البيئة التعليمية – التعلمية، وهذا ما نصت عليه الفقرة الثانية من حيث العبارات الأكثر تكرارا من وجهة نظر المعلمين. وجاءت الفقرة التي تنص "أن أسلوب حل المشكلات يمكّن الطلبة من الجرأة في المناقشة" في المرتبة الثالثة، التي توافقت مع دراسة النمري (2000)، التي أظهرت قدرة الطلبة على توجيه أسئلة ذات

معنى أثناء حلقات النقاش، لصالح المجموعة التي درست بأسلوب حل المشكلات.
كما جاءت الفقرة التي تنص "أركز في التدريس على الخبرات السابقة" في المرتبة الرابعة، وهذا ما توافق مع دراسة كافانوخ (Cavanaugh (1992، التي بينت أن أداء الطلبة قد تحسن، ويعزز نتيجة إجاباتهم بشكل فعال خلال المراجعات التي تتم بعد انتهاء الدرس. وجاءت الفقرة التي تنص على "أهتم بتمكين الطلبة من مواجهة المواقف الحياتية في الترتيب الخامس، فمواجهة الطلبة للمواقف الحياتية هام جداً حيث يفترض من المدرسة أن تقوم بإعداد الطلبة للحياة ومشكلاتها، فالحياة زاخرة بالمشكلات التي ينبغي معالجتها، والتفكير في حلولها على نحو عملي، فهدف العلم أصبح ليس حفظ المعلومات وترداده، بل الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات من أجل مواجهة ومعالجة الحياة ومشكلاتها بأسلوب علمي واقعي، لذا فلا بد من تهيئة الفرص والمواقف التعليمية لممارسة الطلبة القدرات والمهارات المتصلة بالتفكير العلمي. بينما جاءت الفقرة التي تنص على "أشجع الطلبة على أن يكونوا عمليين في حياتهم" في الترتيب السادس، وتلك الفقرتان توافقتا مع دراسة براون (1992) Brown، التي أظهرت فاعلية كبيرة في ربط التعلم الصفي لمواقف أو مشكلات من حياة الطلبة الواقعية. كما جاءت الفقرة التي تنص على "أرغب في التدريس على أساس إعادة بناء وتنظيم الخبرات الجديدة" في الترتيب السابع، والتي توافقت مع دراسة محفوظ (1985)، التي أظهرت الدور الفعال لتنظيم المحتوى. وكما جاءت الفقرة التي تنص على "أهتم بتدريب الطلبة على اتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة" في الترتيب الثامن، والتي توافقت مع دراسة براون (Brown (1998، التي أكدت على أهمية التعلم بأسلوب حل المشكلات في تعليم الطلبة تحمل المسؤولية، مما يكسب الطلبة قدرة عالية على مواجهة كل ما هو جديد، ولأن الحياة مليئة بالصعاب، فلا بد من مواجهة تلك الصعاب بكل عزم، حتى يتغلب الفرد على ما يواجهه من ظروف حياتية غامضة، كما جاءت موافقة لدراسة كوفالك (1999) Kovalik، التي أكدت على أهمية كيف يكون الطلبة مسؤولين عن تعلمهم؟ وكيف يقيمون أدائهم؟ وجاءت الفقرة التي تنص على "أركز على الأمور العملية في المنهاج" في الترتيب التاسع، والتي توافقت مع دراسة براون (Brown (1998، التي أكدت على تطوير المهارات الأساسية ووضع الطلبة في مواقف من الحياة الواقعية.

ومن الجدير بالذكر أن من أقل الفقرات أهمية من وجهة نظر المعلمين الفقرة التي تنص على "أكلف الطلبة باختبار صحة الفروض" التي توافقت مع دراسة ابراهيم (2004)، التي أكدت على وجود فروق في التفكير الإبداعي وارتباط التفكير العلمي بالتحصيل الدراسي لصالح أسلوب حل المشكلات. وكذلك الفقرة التي تنص على "أضع الطلبة في مواجهة المشكلة مباشرة" التي توافقت مع دراسة براون (Brown (1998، فقد أكدت على وضع الطلبة في مواجهة المشكلات. وأيضاً الفقرة التي تنص على "أهتم بطرق التدريس التي تركز على أسلوب التعلم عن طريق العمل"، والتي توافقت مع دراسة النمري (2002)، التي أكدت على المشاركة في العمل الجماعي، ومن الفقرات الفقرة التي تنص على "أشجع الطلبة على استخدام التكنولوجيا للمساهمة في حل المشكلات، والتي توافقت مع دراسة كوفالك Kovalik (1999)، التي بينت أن التعلم والتعليم قد تأثرا بالتكنولوجيا وتطبيقاتها خلال تنفيذ استراتيجية التعلم ألقائم على حل المشكلات. ومن الفقرات الفقرة التي تنص على "أهتم بقراءة أحدث ما كتب عن أسلوب حل المشكلات كأسلوب تعليمي معاصر، وذلك لمسايرة التطور العلمي والتكنولوجي، والتي توافقت مع دراسة العبدالله (2003)، التي بينت أن هناك اتجاهات إيجابية نحو الطرق الحديثة كأسلوب حل المشكلات. ومن الفقرات الفقرة التي تنص على "أهتم بطرق التدريس التي تركز على أسلوب التعلم عن طريق اللعب" وذلك لأن اللعب في مدارسنا غير مشجع، إذ لا يتوافر في مدارسنا الأدوات والملاعب والمعلمين المؤهلين لتدريس ذلك، ومن الفقرات الأقل أهمية أيضاً الفقرة التي تنص على "أفضل إجراء التجارب المخبرية في التدريس التي تساعد في حل المشكلات"، وهذا ربما كون ممارسة التدريس من خلال التجارب العلمية نادراً نوعاً ما، وقلة تدريب الطلبة على إجراء التجارب المخبرية بأنفسهم.

وبناءً عليه يجد الباحث أن هناك اهتماما بدرجة عالية بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية حسب تقديرات المعلمين، لما لهذا الأسلوب من أثر كبير في زيادة تحصيل الطلبة، وإكساب الطلبة مهارات التفكير العلمي، ولما

يتميز به من متطلبات العمل الجماعي كفريق واحد، والعمل على زيادة الثقة بأنفسهم، فالثقة بالنفس مفتاح للنجاح في الحياة، ومهمة لاكتساب خبرات جديدة، وتقود للنجاح في العمل، وتفضي إلى تفاعل اجتماعي سوي وتسهل مواجهة الصعاب والمشكلات. كما يعمل أسلوب حل المشكلات على تحسين المهارات الشخصية، والعلاقات الاجتماعية ومساهمته في تشجيع الطلبة على التعبير عن أنفسهم، كما تجد الدراسة أن هناك اتجاهات علمية عند المعلمين نحو التدريس بأسلوب حل المشكلات لإقتناعهم به، ولما لهذا الأسلوب من تأثره بالتكنولوجيا وتطبيقاتها، وكيفية التعلم بشكل تعاوني وكيفية تقييم أدائهم وكيف يكون الطلبة مسؤولين عن تعلمهم ؟ وخاصةً أن العصر الذي نعيش فيه هو عصر التكنولوجيا والمعلوماتية، ولا مكان للإنسان الأمي في هذا المجال.

وكما يرى الباحث أن لهذا الأسلوب قدرة عالية في تنمية مهارات عديدة، متعلقة بالتفكير المنطقي الواعي السليم، وتنمية اتجاهات إيجابية تتعلق بمهارة حل المشكلات والتفكير العلمي، ولما لهذا الأسلوب من قدرة في بناء مهارات واستخدام المصادر والمراجع العلمية لدى المتعلم، وأنه يساعد في إبراز شخصية المتعلم التعليمية – التعلمية، ويساعد في تكوين المنهج العلمي، وتنميته لدى المتعلم، وما يثير أسلوب حل المشكلات من لذة طبيعية في الدرس، ولا سيما إذا كانت من نوع يجعل ذهن الطالب فعالاً ويقظاً دائماً، ويمكن تكيفها للأوضاع الصفية الاعتيادية ولما لهذه الأسلوب من قدرة عالية في إثارة حوافز الطلبة وزيادة اهتمامهم لموضوع الدرس، وأنه من الأساليب المرنة، أي: أنه قابل للتكيف مع مختلف الأساليب لتدريس أو تدريب المواد التعليمية – التعلمية، إذ يمكن أن تتم معظم حالات أساليب حل المشكلات على أساس ذهني وعقلي، ويمكن توجيه وإرشاد الطلبة من قبل مدرسيهم وهذا يعد في الواقع تدريب وتعويد الطالب على طريقة الدراسة أي: تدريبه على طريقة التفكير الصحيح، ويساعد الطلبة على الاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية. فالمسؤولية الأخلاقية كما جاء عند علي (1995) تعني أن ينتبه الانسان إلى عواقب كل خطوة يخطوها، وألاّ يخطو خطوةً إلاّ إذا كان على وعي بنتائجها، وبقدرته على تحمل ما يترتب على هذه النتائج من مسؤولية، فإن مثل هذا الاتجاه ضروري لتنمية

عادات التفكير السليمة، فكثير من الناس يعتنقون مبادئ ثم يتركونها، عندما تواجههم بنتائجها. وأيضاً تنمي فيهم روح البحث والتنقيب والتتبع والتحليل والاستنتاج، بحيث يصبحون مركزاً تدور حوله المادة المنهجية المقررة لا العكس.

مناقشة السؤال الثاني وينص على "ما رأي طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية؟".

بناءً على التحليل الاحصائي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من الفقرات الواردة في أداة الدراسة، التي تقيس رأي طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.

بينت نتائج الدراسة المبينة في الجدول رقم (4) أن الدرجة الكلية لمتوسطات آراء الطلبة في درجة الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.35)، بمعنى أن هناك اتجاهاً إيجابياً عند الطلبة، نحو استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، ونتج ذلك عن رأي الطلبة، بأن ذلك الأسلوب يشعرهم في زيادة الثقة بأنفسهم أثناء تعلمهم بذلك الأسلوب، ويساهم في توجيه الفكر وجهة نافعة، ويثير نشاطهم الداخلي من أجل التعلم، ويساعدهم في جمع الأدلة التي تعينهم في حل مشاكلهم، ويزيد قدرة الطلبة في تقييم أنفسهم في تعلم المواد الدراسية، وتميزهم في وضع حلول ممكنة للمشكلات التي تواجههم، مما يساهم في تطوير حل المشكلات التي يواجهونها، وأن الطلبة شعروا بفائدة أكبر في ربط الطالب بواقع حياته، ولما له من قدرة عالية في تطبيق المعرفة في الحياة العملية، مما يسد الفجوة ما بين النظرية والتطبيق، هذا بالإضافة لأن الطلبة تأثروا بالمفاهيم التربوية الحديثة، التي تتلاءم مع عصر العلم والتكنولوجيا والمعلومات، وهناك توجه في السياسة التعليمية نحو هذا المنحى.

لقد توافقت نتائج الدراسة مع دراسة يعقوب (1996)، التي بينت رغبة الطلبة الإيجابية في التعلم وفق الطرائق التفاعلية ومنها طريقة حل المشكلات. وأيضاً توافقت مع دراسة العبد الله (2003)، التي بينت أن آراء الطلبة كانت إيجابية نحو الطرق الحديثة، ومنها أسلوب حل المشكلات. وقد توافقت الدراسة مع دراسة قسيس (2000)، التي بينت أن اتجاهات الطلبة إيجابية نحو الطرق الحديثة، ومنها أسلوب حل المشكلات . وقد توافقت مع دراسة إبراهيم (2004)، التي بينت أن هناك فروق ذات دلاله إحصائية في الاتجاهات لصالح من يتعلمون باستخدام أسلوب حل المشكلات. وقد توافقت مع دراسة حمادنة (2000)، التي بينت وجود اتجاهات إيجابية نحو أسلوب حل المشكلات. في حين تعارضت الدراسة مع دراسة النمري (2002)، التي لم تظهر أي تغيير في اتجاهات الطالبات نحو التعلم بأسلوب حل المشكلات.

ومن الجدير بالذكر أن من الفقرات التي حصلت على أعلى التقديرات في رأي الطلبة، والتي جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة التي تنص على " شعرت بزيادة الثقة أثناء تعلمي بأسلوب حل المشكلات الذي تتم به شرح المادة التعليمية " التي توافقت مع دراسة غيث Ghaith (2003)، التي بينت أنها تعزز مهارات التأمل لدى القراء، والذي يطور فهمهم للجوانب القرائية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الثقة بالنفس تلعب دوراً هاماً في التحصيل الأكاديمي، لأن الواثق من نفسه يتطلع إلى تحصيل يرضي طموحه، ويتفوق يناسبه، وتدعوه هذه الثقة للبحث والعمل الجاد والقراءة الواعية، وإذا تحقق النجاح والتفوق مرةً لدى الطلبة، فإن ذلك يعزز الثقة بالنفس ليظهر مرةً أخرى، لأن هذا النجاح معزز إيجابياً لتحقيق المزيد من النجاحات الأخرى، والطالب لا يستطيع تعلم مهارات جديدة، إلا إذا كانت لديه الثقة بنفسه بأنه قادر على أن يتعلم تلك المهارة. وجاءت الفقرة التي تنص على "أرغب بتطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأنه يساهم في توجيه الفكر وجهة نافعة" في المرتبة الثانية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الفكر الموجه بطريقة صحيحة، تجعل صاحبه حر التفكير، مرناً مستخدماً لذكائه، ومستفيداً منه، وبالتالي قادراً على الإبداع

والإبتكار. وجاءت الفقرة التي تنص على "أرغب بتطبيق أسلوب حل المشكلات لأنه يثير النشاط الداخلي من أجل التعلم في المرتبة الثالثة، ويعود ذلك إلى أن أسلوب حل المشكلات ينمي العديد من الاتجاهات العلمية السليمة مثل حب الاستطلاع العلمي، والبحث وجمع البيانات وتبويبها. ومن الفقرات التي حصلت على تقديرات عالية حسب رأي الطلبة، وجاءت في المرتبة الخامسة الفقرة التي تنص على "زاد أسلوب حل المشكلات من تقيمي لنفسي في تعلم المواد الدراسية" والتي توافقت مع دراسة سميث (1981) Smith، التي أظهرت زيادة في فاعلية التقويم لصالح الطلبة الذين يتعلمون باستخدام أسلوب حل المشكلات، وذلك يشعرهم بقيمتهم، لأنهم يساعدون في العمل على ايجاد الحلول والتفسيرات المقنعة للمشاكل والمواقف، وبهذا يزداد ميلهم ورغبتهم وتشوقهم إلى المدرسة والعمل فيها. ومن الفقرات التي حصلت على تقديرات عالية وجاءت في المرتبة السادسة الفقرة التي تنص على " أشعر بأن قدرتي على وضع حلول ممكنة للمشكلات أصبحت مميزة نتيجة اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات " وذلك لأنهم يتجاوبون ويتفاعلون بفكر مرن منفتح فتصبح ذات معنى لهم، يستفيدون منها في حياتهم ويوظفونها لخدمتهم. ومن الفقرات التي حصلت على تقديرات عالية وجاءت في المرتبة السابعة الفقرة التي تنص على "أرغب بتطبيق أسلوب حل المشكلات لأنه يساهم في تطوير حل المشكلات التي تهمه" وذلك لأكساب الطلبة الخبرة في حل المشكلات التي يواجهونها في حياتهم، إذ تجعل الطالب ممارساً للفعاليات التعليمية – التعلمية، منظماً لخطوات العمل، مما يتيح له فرصة الاستمتاع بالعمل والتشوق له.

تبين من آراء الطلبة أن من أقل التقديرات جاءت الفقرة التي تنص "أشعر بأن أسلوب حل المشكلات لا يحتاج مني إلى قدرة إبداعية"، ربما يعود ذلك لاقتصار طرح موضوع المشكلة من المدرس في أغلب الأحيان، وذلك لإلتزامه بأهداف محددة، ومادة معينة عليه أن ينهيها خلال المدة الزمنية المقررة، وفي هذا تحجيم لدور الطالب في المشاركة، وقد يكون فيه بعد عما يرغب المتعلم بطرحه من مشكلات تشبع حاجاته ورغباته وميوله. ومن الفقرات الأقل تقديراً حسب رأي الطلبة الفقرة التي

تنص على "أشعر بأن أسلوب حل المشكلات أدى إلى تقليل النشاطات التعليمية – التعلمية في الحصة لجميع الطلاب "فربما يعود ذلك إلى تجميد نشاط المتعلم وحماسه إذا قدم المعلم حلولاً جاهزة للمشكلات لإعتقاده بأنه يختصر الوقت والجهد. ومن الفقرات الأقل تقديراً الفقرة التي تنص على "أرى أن التعلم بوساطة أسلوب حل المشكلات لم يشعرني بفارق في مستوى الفهم بيني وبين زملائي" وذلك لأنه قد يتطلب من الجميع تقديم حلولاً كما يراها الطلبة من واقعهم، فيختلف الطلبة في ثقافتهم فسيقدمون حلولاً مختلفة، وكذلك هذا الأسلوب يترك الحرية للطلبة باستخدام خطوات الطريقة العلمية بالترتيب الذي يرونه مناسباً، فقد يلزم أحياناً أن تتقدم خطوةً على أخرى أو تتأخر، ويعود ذلك إلى الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين، وإلى طبيعة المشكلة أو الموقف المشكل. ومن الفقرات الأقل تقديراً الفقرة التي تنص على "أرى أن التعلم بأسلوب حل المشكلات هو من أصعب الطرق المعتادة في التدريس" ربما يعود ذلك إلى أن أسلوب حل المشكلات لا يشجع الطلبة على القراءة الفاحصة المستوعبة، والفهم الشامل لما يطالع، وذلك لأن الطلبة حينما يطالعون فصلاً من كتاب معين فهم يهتمون بالحقائق والمعلومات التي تتعلق بالمشكلة موضوع الدرس، وربما تكون المشكلة التي يدرسها الطلبة أحياناً ليست ذات قيمة ومغزى لهم أو قد يكون فهم جوانبها وأبعادها المختلفة والعلاقة بين هذه الجوانب والأبعاد فوق مدارك الطلبة العقلية وخبراتهم التعليمية، وهذا يستتبع بالضرورة أن يكون المردود التعليمي لهذه المشكلات ضئيلاً وهامشياً. ومن الفقرات الأقل تقديراً الفقرة التي تنص على "شعرت بالملل أثناء تعلمي بأسلوب حل المشكلات في الصف" ربما يعود ذلك إلى أن الطلبة تعودوا اتباع التعليمات التي تعطى لهم، بدلاً من أن يكتشفوا أو يجدوا لأنفسهم أساليب أو طرائق جديدة، ويفقدون استمراريتهم على ما هو متبع، إذا طلب منهم أخذ المبادرة بأنفسهم.

وبناءً عليه فإن آراء الطلبة للتعلم بأسلوب حل المشكلات جاءت إيجابية حيث بلغ عدد الفقرات التي جاءت ضمن فئة التقدير بدرجة عالية (33) فقرة،

وحصلت على متوسط حسابي ما بين (2.68 – 3.08)، كما جاء (7) فقرات ضمن فئة التقدير متوسط، وبمتوسط حسابي (2.13 – 2.49)، ولم تقع اية فقرة ضمن فئة التقدير المنخفضة. وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على أن هناك اتجاهاً إيجابياً عند الطلبة، باستخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية، لما لهذا الأسلوب من فوائد جمّة حسب آراء الطلبة كشعور الطلبة بزيادة الثقة بأنفسهم، وتوجيه فكرهم وإثارة نشاطهم الداخلي للتعلم، وزيادة قدرة الطلبة على جمع الأدلة التي تساعد في حل المشكلات التي تواجههم، وزيادة قدرة الطلبة على تقييمهم لأنفسهم، والقدرة على وضع حلول للمشكلات التعليمية، ولما لهذا الأسلوب من حاجة للإبداع وإضافة الأشياء العديدة، وزيادة النشاطات التعليمية – التعلمية، كما أنه من الأساليب الحديثة التي يستخدمها المعلم مقارنة بالأساليب التقليدية.

كما يرى الطلبة أن هناك اهتماماً في أسلوب حل المشكلات من قبل معلميهم، وينظرون إليه بإيجابية، لما لهذا الأسلوب من مزايا عديدة أهمها جعل الطالب محوراً للعملية التعليمية – التعلمية، ومواكبة ظروف العصر الحديثة المليئة بالمشكلات والغموض والمتطلبات العديدة التي يصعب عليهم تلبيتها بسهولة، ومن الإمكان الإفادة من ذلك الأسلوب في الكثير من المواقف خارج جدران المدرسة، وتطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية التي تصادفهم، ولأن الطالب يجابه في يومه كثيراً من المسائل والمشكلات الواجب حلها بشكل علمي موضوعي وغير ارتجالي، ومما يشجعهم على اتخاذ المواقف الإيجابية المتميزة، ونقد كل ما يعرض عليهم نقداً موضوعياً والدقة في اختيار المعلومات العلمية أو إهمالها، وتحقيق التوصل إلى النتائج، وغرس روح الشجاعة الأدبية في مناقشة محتويات المشكلة والدفاع عن وجهة نظرهم.

مناقشة السؤال الثالث والذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a= 0و05) في درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية تعزى لجنس المعلم ومؤهله العلمي وسنوات خبرته؟"

3 – أ مناقشة النتائج المتعلقة بأثر الجنس في تقديرات المعلمين:

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء الجنس (ذكر، أنثى)، تم استخدام اختبارتحليل التباين (ت) T-test للعينات المستقلة، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية (a= 05و0).

تبين من نتائج الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 05و0) في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

يعزو الباحث ذلك إلى تطور العملية التعليمية – التعلمية في المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك بتطويرها للمناهج التعليمية، وتأهيل المعلمين تأهيلاً تربويا، وذلك بجعل المستوى الجامعي الأول هو الحد الأدنى لممارسة مهنة التعليم، ومنح إجازة التعليم، ورفع كفاية المعلمين العاملين من حملة دبلوم كليات المجتمع عن طريق رفع المستوى الأكاديمي والمسلكي (التربوي) لهم إلى المستوى الجامعي، وتطوير برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، وتطوير برامج المعلمين أثناء الخدمة كماً ونوعاً، ورفع كفاية العاملين في النظام التعليمي من غير المعلمين من فنيين وإداريين في مختلف مستويات الإدارة والإشراف، وتوفير الحوافز لمهنة التعليم، وتوفير بيئة تعليمية تتحلى بالديمقراطية، وعدم التفريق بين الذكور والإناث في التعليم، أي المساواة في التعليم بين جميع المعلمين ومن التخصصات كافة، فالجميع يتنافس من أجل تحقيق أفضل النتائج، مما حدا بالمعلمين والمعلمات، الاهتمام بالأساليب الحديثة في التدريس ومنها أسلوب حل المشكلات. كما تلعب وسائل الإعلام (السمعية والبصرية) وكذلك المتاحف والمكتبات العامة، والمعارض... الخ، دوراً هاماً في تشكيل شخصية الإنسان وتنشئته على أنماط سلوكية محددة، مما يزيد من ثقافته ومعلوماته، وعن طريقها يتكون رأي مشترك من جماهيرالمواطنين، فهي منتشرة بين الجميع، هذا بالإضافة لمساهمتها في حل العديد من المشكلات، وأما تأثيرها فيشمل نشر المعلومات المختلفة في المجالات كافة، ليتناسب مع فئات الأعمال المختلفة، واشباع الحاجة عند الفرد من المعلومات والأخبار والتسلية والتربية وملء أوقات فراغهم بما يفيدهم.

3 – ب مناقشة النتائج المتعلقة بأثر المؤهل العلمي:

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

تشير النتائج في جدول (6) أن متوسط تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء المؤهل العلمي تزداد عند فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس ثم عند فئة بكالوريوس، وأخيرا عند فئة الدبلوم.

كما تشير النتائج في جدول (7)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0و05)، في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة ف المحسوبة (4.346)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=015 و0) وهذا يعني وجود أثر للمؤهل العلمي في درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.

كما تشير النتائج في جدول (8)، أن هناك فروقا بين تقديرات المعلمين من فئة مؤهل دبلوم وفئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، حيث بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (0.3656)، وهو فرق دال إحصائيا، ولصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين من فئة مؤهل دبلوم ومؤهل بكالوريوس وبين تقديرات المعلمين من فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس.

يعزو الباحث وجود فروق بين من يحمل درجة ما فوق البكالوريوس ومن يحمل درجة الدبلوم إلى إلمام وإطلاع من يحمل ما فوق البكالوريوس على أهم الأبحاث العلمية والتربوية المعاصرة في مجال أساليب التدريس الحديثة، ومواكبته للتطور العلمي والتقني وتفاعله مع التطورات الثقافية والعلمية، وأهم التجديدات

التربوية، وذلك لرفع مخرجات التعليم العام. كما أن المؤهل العلمي يزيد من الثقة بالنفس لكل من الإداريين والمدربين والمسؤولين والمعلمين، وكما يوفر لهم خيارات عديدة، فهو تعليم فكري يطور خبراتهم، ويعرف حاجاتهم ويلعب دوراً هاماً في تشكيل شخصيهم، وكما يوفر فرصاً للأفراد والمبدعين، ويمكنهم من تطوير قدراتهم إلى أقصى حد من خلال النمو العقلي والفكري، وأن التعليم العالي يعمل على الإرتقاء بالمستوى النوعي لحياة الأفراد، لذا فهو يعمل على الحراك الإجتماعي، بحيث ينتقل الفرد من مستوى اقتصادي لآخر، فكل ذلك يجعل المجتمع أكثر قدرة على الديمقراطية.

بينما يعزو الباحث عدم وجود فروق بين من يحمل ما فوق البكالوريوس ومن يحمل البكالوريوس، ومن يحمل الدبلوم ومن يحمل البكالوريوس، إلى التقارب في المستوى الثقافي والتعليمي، خاصة أنهم يعيشون في بيئة متشابهة في عاداتها وأعرافها وقيمها ومستواها الاقتصادي، وانهم يتعاملون مع طلبة المرحلة الأساسية العليا، لتشابه الطلبة في دافعيتهم وخصائصهم العقلية والاجتماعية، كما ان المنهج التعليمي الذي يدرسونه موحد في منهجيته وأسسه وفلسفته وأهدافه التربوية.

3 – ج مناقشة النتائج المتعلقة بأثر الخبرة في تقديرات المعلمين:

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء الخبرة (من 11 سنة فما فوق، من 6 – 10 سنوات، من 5 سنوات فأقل) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

تبين النتائج في جدول (9) أن متوسط تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات تزداد عند فئة الخبرة من 11 سنة فما فوق، ثم عند فئة الخبرة من 6 – 10 سنوات، ثم عند فئة من 5 سنوات فأقل.

ولمعرفة إذا ما كانت الفروق بين تقديرات المعلمين في ضوء خبرتهم (من 11سنة فما فوق، من 6 – 10سنوات، من 5 سنوات فأقل) ذات دلالة إحصائية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة (a= 05و0).

تشير النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 05و0)، في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات تبعا لخبرتهم، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.409)، وهو أعلى من مستوى الدلالة (a= 05و0) وهذا يعني عدم وجود أثر للخبرة في درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.

يعزو الباحث عدم وجود فروق نتيجة الخبرة إلى تلقي المعلمين والمعلمات تعليماً متشابهاً، وأنهم يعيشون في بيئة جغرافية وثقافية متقاربة الملامح، وإلى تشابه الظروف الاجتماعية التي يعيشها المعلمون، وأنهم يدرّسون منهاج واحد، فعليهم تحقيق أهدافه وتفسير فلسفته وتطبيق قواعده ومبادئه، وأن مسؤولية المعلم أزاء أسلوب حل المشكلات متشابه، فعليه يقع تكليف الطلبة على تعريف المشكلة موضوع البحث، وحفظها في أذهانهم، وتشجيعهم على تذكر أكبر كمية ممكنة من المعلومات والأفكار، وتشجيعهم على تحليل الوضع، وصوغ الفرضيات، وتذكر القواعد والأسس العامة، التي يمكن استخدامها، ويشجعهم على اتخاذ موقف غير متحيز، ونقد الاقتراحات المقدمة، والانتظام في انتخاب الاقتراحات أو إهمالها، وأن الطلبة يعيشون في بيئةٍ وظروفٍ معيشيةٍ متشابهة اجتماعياً واقتصادياً تفرض على المعلم اتباع أسلوب تعليمي واحد للجميع.

مناقشة السؤال الرابع و ينص على " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a=05 و0)، في آراء الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية تعزى لجنس الطالب ومستواه التحصيلي؟

4 – أ مناقشة النتائج المتعلقة بأثر الجنس في تقديرات الطلبة:

يهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء الجنس (ذكر، أنثى) تم استخدام اختبار (ت) T-test للعينات المستقلة، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية (a =05 و0).

بينت النتائج في جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=05 و0) في تقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.333)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a =02 و0) وهذا يعني وجود أثر للجنس في آراء الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية –التعلمية، ولصالح الذكور إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم (2.79) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للإناث والبالغ (2.71).

وبهذا نجد أن الدراسة توافقت مع دراسة قسيس (2000)، حيث أظهرت رغبة الطلبة الذكور في تطبيق ذلك الأسلوب، في حين لم تبدِ الإناث رغبة نحو تطبيق أسلوب حل المشكلات. في حين تعارضت الدراسة مع دراسة حمادنة (2004)، إذ أظهرت عدم وجود فروق في اتجاهات الطلبة عند الذكور والإناث نحو الدراسة بأسلوب حل المشكلات. وتعارضت مع دراسة القاعود (2004)، إذ أظهرت عدم وجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو تطبيق أسلوب حل المشكلات تعزى إلى الجنس (ذكر وأنثى).

يعزو الباحث سبب الفرق بين اتجاهات كل من الطلبة الذكور والإناث، هو أن الظروف ذات العلاقة الاجتماعية، تتيح للذكور فرصاً للتفكير المنطلق والمتحرر من قيود النقد من الفرص أكثر من الفرص التي تتيحها للإناث المحكومات بتقاليد وأعراف معينة، في الوقت الذي يحتاج فيه أسلوب حل المشكلات في التدريس إلى نوع من المغامرة في التفكير، وإطلاق الخيال لحل المشكلات المطروحة مع ما

يقتضيه ذلك من جرأة وشجاعة، وكما يمكن تفسير سبب الفرق هو الاختلاف في المستوى الثقافي والاجتماعي في المجتمع الأردني، حيث أن الطلبة الذكور حين يلتحقون بالصف الأول الثانوي، تكون لديهم تطلعات مستقبلية لإكمال دراستهم الجامعية، في حين هذه التطلعات تكون أقل وضوحاً، لدى الطالبات لأسباب اجتماعية واقتصادية، حيث أفادت دراسة جرادات (1979)، أن معدل إنفاق الأسر على تعليم الذكور أعلى من معدل إنفاقها على تعليم الإناث، إضافة إلى أن علماء النفس يؤكدون دائما أن سلوك الفرد يتأثر بما يتوقعه الآخرون منه.

4 – ب النتائج المتعلقة بأثر المستوى التحصيلي في تقديرات الطلبة:

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات في ضوء المستوى التحصيلي (عالي، متوسط، منخفض) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

تبين النتائج في جدول (12) أن متوسط تقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات تزداد عند فئة المستوى التحصيلي العالي ثم عند فئة المستوى التحصيلي المتوسط في حين كانت متوسطات تقديرات ذوي المستوى التحصيلي المنخفض في الترتيب الأخير.

ولمعرفة إذا ما كانت الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة في ضوء مستواهم التحصيلي (عالي، متوسط، منخفض) ذات دلالة إحصائية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تشير النتائج في الجدول (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، في تقديرات الطلبة المتعلقة بآرائهم بأسلوب حل المشكلات تبعا لمتغير المستوى التحصيلي، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (15.81)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.000$)، وهذا يعني وجود أثر

للمستوى التحصيلي في آراء الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية- التعلمية.

تبين النتائج في الجدول (14) أن هناك فروقاً بين تقديرات الطلبة من ذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل المتوسط إذ بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (0.1798) وهو فرق دال إحصائيا، ولصالح ذوي التحصيل العالي، كذلك هناك فروق بين تقديرات الطلبة من ذوي التحصيل العالي، وذوي التحصيل المنخفض إذ بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (0.2677) وهو فرق دال إحصائيا، لصالح ذوي التحصيل العالي، في حين لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلبة من ذوي التحصيل المتوسط، وذوي التحصيل المنخفض حيث بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (0.0878)، وهو فرق غير دال إحصائيا.

يعزو الباحث السبب إلى أن الفرق في تقديرات الطلبة تبعاً لمستوى تحصيلهم الدراسي، ناتج عن أن أسلوب حل المشكلات من حيث جدته، وكثرة الأنشطة المستخدمة فيه، وإثارته لحوافز الطلبة ومرونته، واستخدامه لأسئلة تثير التفكير وتدفع إلى العمل، وحاجته إلى مستوى تطبيق يشتمل مشكلات حياتية تمس الطلبة، ويتناسب مع اهتماماتهم وحلها، مما يتطلب معرفة المبادئ وتوظيفها، فعندما يتعلم الطالب المبدأ فإن ذلك يسهل عليه الحل مرةً أخرى، لأن هذه العمليات ليست معلومات تحفظ وتنسى فوراً، بل يشكل تعلمها عنصراً من عناصر البنى المعرفية للطلبة، فتصبح أكثر اندماجاً وتمشياً معه، كما تكسب الطلبة طرقاً صحيحة في التفكير المنطقي، ويعزو الباحث ذلك إلى أن ذوي التحصيل العالي يمتازون بالدافعية العالية وحب الاستطلاع، وخاصةً عندما يشكل لديهم تحدياً لقدراتهم العقلية، وما يشعر به الطلبة عند وصولهم إلى حل مناسب لما هو غامض لديهم، كذلك فإن ذوي التحصيل العالي يتميزون بثقتهم بأنفسهم بدرجة عالية، مما يدفعهم إلى محاولة إبراز شخصيتهم ومحاولة إظهارها بشكل مستقل عن غيرها، والعمل على تكيفهم مع الأوضاع الجديدة، وانهم يحاولون اجتياز كل ما يشكل لهم تحدياً بنجاح، وأن ذلك الأسلوب يشجع الطلبة على التعبير عن

أنفسهم، والعمل التعاوني، في الوقت الذي لا يرغب طلبة التحصيل المنخفض في ذلك.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وينص على: "ما درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم التعرف على صعوبات استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر صحيفة الملاحظة والمعلمين والطلبة، كما يلي

5 – أ: مناقشة درجة صعوبة استخدام اسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر صحيفة الملاحظة؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، كما تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للصعوبات التي تم ملاحظتها.

تدل نتائج صحيفة الملاحظة الخاصة بدرجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، والواردة في الجدول (15)، أن هناك درجة عالية من الصعوبة على كل من المعلم والطالب في تطبيق أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، كما لاحظ الباحث بأن ضعف الطلبة في التحصيل الدراسي يشكل عائقاً في تطبيق أسلوب حل المشكلات، وأنهم يجدون صعوبة في استخدام مهارات التفكير العلمي، ويجد ون صعوبة في تطبيق ما تعلموه بأسلوب حل المشكلات خارج أسوار المدرسة، كما يجدون صعوبة في وضع فروض ممكنة لحل المشكلات، و وصعوبة في التعلم عن طريق التجربة، وعدم قدرة الطلبة على تحقيق الأهداف بشكل فردي عند اتباع المعلم.

كما لاحظ الباحث وجود صعوبات كثيرة في استخدام هذا الأسلوب أهمها تطبيق المهارات العملية الموجودة في المنهاج تطبيقا عملياً بأسلوب حل المشكلات، ويجد صعوبة في إقامة الأنشطة التي تساهم في اهتمام الطلبة في أسلوب حل المشكلات، ويجد صعوبة في تكليف الطلبة بوضع فروض لحل المشكلة، ويجد صعوبة في تطبيق المنهاج على أساس إعادة البناء وتنظيم الخبرات، كما يجد المعلم صعوبة في إشاعة جو ديمقراطي لحث الطلبة على الاهتمام بأسلوب حل المشكلات، ويجد صعوبة في اختيار المشكلة التي يهتم بها الطلبة، ويجد صعوبة في اختيار مشكلة غير مألوفة عند الطلبة، كما يجد صعوبة في اختيار طريقة التدريس المناسبة للاهتمام بأسلوب حل المشكلات.

وبناءً عليه يجد الباحث بأن هناك صعوبة عالية لكل من المعلم والطالب عند تطبيق أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، ونتج ذلك على أن ذلك الأسلوب يتطلب زمناً طويلاً مما يعيق المتعلم عن دراسة المفردات الدراسية، وما ينتج عنه من إحداث فجوة وخلل في بناء المادة العلمية لدى المتعلم، نظراً لانقطاع المتعلم عن متابعة الدراسة لمفردات المادة العلمية لفترة طويلة، وهذا يؤدي إلى الإخلال ببناء المحتوى، وخبرات المتعلم، وعدم الاستمرار والتتابع والتكامل لمتطلبات الدراسة، التي منها زيارة المكتبات المتطورة وعمل أبحاث تلبي حاجات الطلبة الثقافية.

5 – ب: مناقشة درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل مضمون إجابات المعلمين والطلبة حول صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية حيث تم وضع قائمتين بالصعوبات التي تعيق استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية كما يراها كل من المعلمين والطلبة، ثم استخرجت التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة وردت في القائمتين وكانت النتائج كما يلي:

5 – ب – 1: مناقشة النتائج المتعلقة بآراء المعلمين حول درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية:

بلغ عدد المجيبين من المعلمين والمعلمات على السؤال الخامس الوارد في الاستبانة الخاصة بالمعلمين (144) معلماً ومعلمة من أصل (152) فمن أهم الصعوبات عند استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

أن من أهم الصعوبات التي أوردها المعلمون والمعلمات وتحدّ من استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، هي الضعف في التحصيل الدراسي عند الطلبة، وزيادة عدد الطلبة في الصف الواحد، والاعتقاد بعدم توفر الوقت للتطبيق بهذا الأسلوب، واعتماد الطلبة على غيرهم في الدراسة، والفروق الفردية بين الطلبة، وعدم التدريب على استخدام هذا الأسلوب وعدم تعاون الأسرة مع المدرسة، وتغلب الجو الديكتاتوري في المجتمع والأسرة والمدرسة، وضعف الحوار البناء بين المدرسة والمعلم وبين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم، وزيادة نصاب المعلم من الحصص الدراسية.

وبناءً عليه لاحظ الباحث بأن المعلم يجد صعوبة في تطبيق أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية بدرجة عالية، وذلك ليس قصوراً من المعلم، وإنما لسوء استخدام منحى حل المشكلات كأسلوب في تنظيم المنهج وكطريقة في التدريس، ولأن هذا الأسلوب لا يشجع الطلبة على القراءة الفاحصة المستوعبة، والفهم الشامل لما يطالع، وذلك لأن الطلبة حينما يطالعوا فصلاً من كتاب معين فهم يهتمون بالحقائق والمعلومات التي تتعلق بالمشكلة، وأن المشكلات التي يدرسها الطلبة قد لا تكون أحياناً ذات قيمة ومغزى بالنسبة لهم، أو قد يكون فهم جوانبها وأبعادها المختلفة والعلاقة بين هذه الجوانب والأبعاد فوق مداركهم العقلية وخبراتهم التعليمية.

5 – ب – 2: مناقشة النتائج المتعلقة بآراء الطلبة حول درجة صعوبة استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية:

بلغ عدد المستجيبين من الطلبة على السؤال الخامس الوارد في الاستبانة الخاصة بالطلبة (395) طالباً وطالبةً من أصل (490). وفيما يلي مناقشة أهم الصعوبات التي يجدها الطلبة عند استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية - التعلمية.

إن من أهم الصعوبات التي أوردها الطلبة عدم وجود وقت كافٍ لتطبيق هذا الأسلوب، وزيادة عددهم في الصف الواحد، وضعفهم في التحصيل الدراسي، وعدم وجود تفاعل مع هذا الأسلوب نتيجة كره الطلبة للغموض، وضعف ثقتهم بأنفسهم، واعتقاد الطلبة بأن هذا الأسلوب فوق مستوى الطلبة، وشعورهم بالملل أثناء تطبيق هذا الأسلوب، وقلة استخدام المعلمين لهذا الأسلوب، وعدم اعتياد الطلبة العمل في مجموعات، وتركيز المعلمين والمعلمات على تلقين المعلومات وحفظها، وقلة احتواء المنهاج على مشكلات تحتاج إلى حلول، وتركيز عملية التقويم على تذكر المعلومات واسترجاعها.

وبناءً عليه لاحظ الباحث بأن الطلبة يجدون صعوبة عالية عند تطبيق أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، ونتج ذلك عن أن طرائق التدريس والتدريب التقليدية المتبعة، قد وجدت في معظم أشكالها خلال مدة طويلة من الخبرة والتجارب، وأن السماح للطلبة بمحاولة الكشف عن طرائق جديدة لم يألفوها، يعتبر من وجهة نظرهم مضيعة للوقت والجهد، وأن معظم الطلبة تعودوا اتباع التعليمات التي تعطى لهم، بدلاً من أن يكتشفوا أو يجدوا لأنفسهم أساليب أو طرائق جديدة، وسيخسرون أو يفقدون استمراريتهم على ما هو متبع إذا ما طلب منهم أخذ المبادرة بأنفسهم.

سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وينص على: "لماذا الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل مضمون إجابات المعلمين والطلبة، حيث تم وضع قائمة بالأسباب التي أدت إلى اهتمام المعلمين والطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، ثم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة وردت في القائمة.

6 – 1 مناقشة الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر المعلمين:

بلغ عدد المجيبين من المعلمين والمعلمات على السؤال السادس الوارد في الاستبانة الخاصة بالمعلمين (144) معلماً ومعلمة من أصل (152) وذلك يدل على درجة اهتمام المعلمين العالية ونظرتهم الإيجابية إلى ذلك الأسلوب.

يبين الجدول (18) أن من أهم الأسباب التي أوردها المعلمون والمعلمات، وتؤدي إلى اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، هي تدريب الطلبة على مواجهة المشكلات الحياتية اليومية، لأن الطالب يعيش في حياة مليئة بالمشاكل والهموم والغموض، فإذا لم يتدرب على حلها فإنه سيجد صعوبة في حياته عند مواجهتها. وكذلك تدريب الطلبة على التفكير الإبداعي كونه طريقة غير مألوفة لدى الطلبة، مما يحفزهم على الوصول إلى ما هو جديد ليساهموا في عمارة هذا الكون. ويحفز الطلبة على التفكير العلمي، وينمي اتجاهاتهم العلمية السليمة مثل حب الاستطلاع العلمي والأمانة العلمية، والإخلاص في العمل والتعاون، وتحمل المسؤولية واستخدام التعميمات...الخ، مما ينمي منهجية علمية منطقية منظمة عندهم، تساعدهم على مواجهة ومعالجة الحياة بطريقة علمية منظمة. ويدرب الطلبة على الجرأة في حدود الأدب، ويولد خبرات جديدة لديهم، مما

يسهل العمل الجماعي التعاوني ما بين أفراد المجموعة الواحدة، مما يؤدي إلى خلق جو ديمقراطي، يساعد في تحقيق الأهداف المنشودة . ويعد من أساليب التعلم الذاتي الذي يجعل الطلبة يعتمدون على أنفسهم، فيزيد من إبراز شخصيته وصقلها، ويعمل على تطور العلم ومواكبته، واعتمادهم على الأساليب التكنولوجية الحديثة، مما يعمل على الربط ما بين العلم والتكنولوجيا الحديثة، خاصةً أننا نعيش في عصر العلم والتكنولوجيا، ويعد وسيلة جيدة تسهل على الطلبة الفهم والاستيعاب، و ينمي مهارات البحث العلمي كجمع المعلومات وتبويبها واختبارها .

كما يرى الباحث بأن هناك اهتماماً من المعلمين بدرجة عالية ونظرة إيجابية لأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، وذلك لأنه يشعر الطلبة بقيمتهم، ويساعدهم على العمل لإيجاد حلول وتفسيرات للمشكلات والمواقف، وبهذا يزداد ميلهم ورغبتهم وتشوقهم إلى المدرسة والعمل فيها، وأنهم حين يتجاوبون ويتفاعلون معها بفكر مرن منفتح تصبح ذات معنى لهم، يستفيدون منها في حياتهم ويوظفونها لخدمتهم، كل ذلك أدى إلى جعل المعلمين والمعلمات يهتمون بذلك الأسلوب وينظرون إليه نظرة إيجابية.

6 – ب مناقشة الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر الطلبة:

بلغ عدد المجيبين من الطلبة على السؤال السادس الوارد في الاستبانة الخاصة بالطلبة (405) طالباً وطالبة من أصل (490). وإن دلّ ذلك على شيء فإنما يدل على درجة الاهتمام بذلك الأسلوب، والنظرة الإيجابية له من قبل الطلبة، وفيما يلي مناقشة أهم الأسباب التي تؤدي إلى الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظرهم.

يبين الجدول (19) أن من أهم الأسباب التي تؤدي إلى الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية من وجهة نظر الطلبة، تدريبهم على

مواجهة المشكلات الحياتية، وذلك بربط المادة التعليمية بالحياة الواقعية، مما يساعدهم على سد الفجوة ما بين النظرية والتطبيق. وكذلك يساعدهم على فهم المادة العلمية بأسلوب علمي شيق ممتع جديد، وذلك يزيد من دافعيتهم نحو الإقبال على التعليم. وكذلك يزيد مشاركة الطلبة في الحصة الصفية، ويثير تفكيرهم، ويزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم، مما يزيد من تفاعل الطلبة في الحصة الدراسية، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وكذلك يساعد أسلوب حل المشكلات في تطوير العملية التعليمية – التعلمية، كونها طريقة حديثة في التدريس، تواكب تطورات العصر الحديث الذي نعيشه. ومن أسباب الاهتمام أيضاً أنه يدرب الطلبة على الحوار البناء وعلى البحث والتقصي عن المعلومات، وإيجاد حلول للمشكلات الحياتية كل ذلك يساعد في بناء شخصية الطلبة.

ويرى الباحث أن أسلوب حل المشكلات ينمي القدرة على التفكير عند الطلبة، ويعمل على بناء ونماء مهارات استخدام المصادر والمراجع العلمية عندهم، ويبرز شخصية المتعلم، ويعمل على تكييفه للأوضاع الصفية الاعتيادية، كما يتوافر في هذه الطريقة عنصر الدافعية للدراسة والتفكير والكشف، كما أن هذا الأسلوب ينمي روح التعاون والعمل الجماعي، وتنمي الشعور بالمسؤولية والاعتماد على النفس، كل ذلك أدى إلى جعل الطلبة يهتمون بذلك الأسلوب وينظرون إليه نظرة إيجابية.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة والإطلاع على نتائج الدراسات السابقة، ومراجعة الأدب التربوي الخاص بدرجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية ورأي الطلبة في ذلك، ومن خلال المناقشات التي تمت، توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات التي تتعلق بموضوع الدراسة منها:

1. يهتم معلمو المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية بدرجة عالية، لما لهذا الأسلوب من توفير جو ديمقراطي في البيئة التعليمية – التعلمية بتمكين الطلبة من إبداء رأيهم وتقبل آراء الآخرين بكل ودٍ واحترام، وتدريبهم على الجرأة في مواجهة المواقف الحياتية، وزيادة قدرتهم على اتخاذ القرار المناسب، والمساهمة في صقل شخصية الطلبة.
2. يرى الطلبة أن درجة الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية عالية، وينظرون إليه بإيجابية، لشعورهم بزيادة الثقة بأنفسهم، ومساهمته في توجيه الفكر وجهة نافعة، وفاعليته بإثارة النشاط الداخلي للإنسان، وقدرته على المساهمة في تطويرأسلوب حل المشكلات، ومساهمته في تقييم الطلبة لأنفسهم.
3. أ) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

ب) يوجد فروق في تقديرات المعلمين بين فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس ومؤهل دبلوم لصالح مؤهل ما فوق البكالوريوس، ولا يوجد فروق في تقديرات المعلمين بين فئة مؤهل دبلوم ومؤهل بكالوريوس، ولا يوجد فروق في تقديرات المعلمين بين مؤهل ما فوق البكالوريوس ومؤهل بكالوريوس.

ج) لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين بأسلوب حل المشكلات تبعا لخبرتهم.

4. أ) يوجد أثر للجنس في آراء الطلبة بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية لصالح الذكور.

ب) يوجد فروق في تقديرات الطلبة بين ذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل المتوسط لصالح ذوي التحصيل العالي، ويوجد فروق في تقديرات الطلبة بين ذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل المنخفض لصالح ذوي التحصيل العالي، ولا يوجد فروق في تقديرات الطلبة بين ذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض.

5. يوجد العديد من الصعوبات عند تطبيق أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية أهمها: ضعف الطلبة في التحصيل الدراسي، وضعف استخدام مهارات التفكير العلمي كالملاحظة وجمع البيانات وتصنيفها وصوغ الفرضيات، وضعف دافعيتهم نحو الدراسة، وزيادة عدد الطلبة في الصف الواحد، واعتماد الطلبة على غيرهم في الدراسة، ووجود فروق فردية بين الطلبة، وعدم جاهزية المكتبات والمختبرات على أكمل وجه في المدارس، واعتقادهم بعدم وجود وقت كافٍ لتطبيق مثل ذلك لأسلوب وضعف ثقة الطلبة بأنفسهم.
6. من الأسباب التي تؤدي إلى الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية أهمها: أنه يدرب الطلبة على مواجهة المشكلات الحياتية، وعلى التفكير الإبداعي ويحفزهم عليه، وينمي منهجية علمية منطقية عند الطالب، ويدربهم على الجرأة في الحق بحدود الأدب، ويؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس عند الطلبة، ويؤدي إلى خلق جو ديموقراطي، ويسهل على المعلم شرح المادة التعليمية، ويمثل فيه المعلم دور الموجه والمنظم والمدير للموقف التعليمي، والوسيط الذي يقود العملية التربوية، والناصح والمرشد للطلبة وليس دور الناقل للمعلومة، ويزيد من مشاركة الطلبة في الحصة الدراسية ويثير التفكير عندهم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. اعتماد أسلوب حل المشكلات كأسلوب محوري في العملية التعليمية – التعلمية لمختلف الصفوف لما يجد ذلك الأسلوب من اهتمام المعلمين والطلبة.
2. أن تجرى دراسات مقارنة بين أساليب التدريس الحديثة من حيث اهتمام المعلمين ورأي الطلبة في ذلك.
3. أن تجرى دراسة أو أكثر على صفوف أخرى غير الصف العاشر الأساسي التي شملتها الدراسة لغاية معرفة درجة اهتمام المعلمين ورأي الطلبة في ذلك.

4. إجراء أبحاث إضافية أخرى حول أساليب تفكير حديثة تتبع في التدريس، ومقارنتها بأسلوب حل المشكلات لمعرفة نتائجها ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.
5. إعادة النظر بأساليب تقويم الطلبة، من خلال أسئلة الاختبارات المعتمدة حاليا في مدارسنا وامتحاناتنا الرسمية، والتي تركز على استرجاع المعلومات، بدلا من قياس فهمها وقياس المستويات العليا في التفكير.
6. توسيع المكتبات الموجودة ضمن كل مدرسة، وتزويدها بالمصادر والمراجع التربوية والعلمية الحديثة باستمرار، كي يسهل على الطلاب والمدرسين الرجوع إليها لأجل البحث والمطالعة.
7. تحفيز الطلبة وتشجيعهم على ارتياد المكتبات العامة بوصفها نشاطاً مكملاً لأسلوب حل المشكلات.
8. إعادة النظر في مناهج التربية وتعديلها في الشكل والمضمون بحيث تكون منسجمة مع تطورات العصر الراهن، وانعكاساتها على الحياة البشرية، في ضوء الأبحاث العلمية والتربوية.
9. عقد دورات تدريبية للمعلمين والطلبة تتناول أساليب تدريس حديثة كأسلوب حل المشكلات والاستقصاء والاستقراء.
10. تضمين الدروس معلومات للطلبة عن طرائق التفكير وأهميتها في تحسين أدائهم ودعوتهم لاستخدامها، لملاحظة الباحث أثر تشجيع الطلبة المنطويين والمترددين على الاندماج في فعاليات عملية التعلم الصفي.
11. إقامة دورات تدريبية للمدرسين مزودة بدليل لأساليب التدريس الحديثة، بشكل دوري مستمر بشكل عام، يتم من خلالها الاهتمام بأساليب التدريس الحديثة بشكل عام ومنها أسلوب حل المشكلات بشكل خاص.
12. رعاية الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع بعد أن يتم الكشف عن مواهبهم بطرق علمية وعقد ورشات عمل خاصة لهم بغية مساعدتهم لتطوير مواهبهم.
13. أن تعمم نتائج هذه الدراسة على المدارس الأردنية كافة، إذ تتشابه قطاعات المجتمع الأردنية في الإطار الثقافي و التعليمي.

الفصل السادس

مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة واتجاهاتهم نحوها

مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة واتجاهاتهم نحوها

مقدمة:

يعيش الإنسان على هذه البسيطة منذ ملايين السنين، وفي كل عصر تظهر له ظواهر جديدة ومعقدة أكثر من السابقة، ومن أهم الظواهر التي تتعدد أوجهها بحيث تشمل جميع الميادين، والمجالات ظاهرة العولمة، التي انتشر استخدامها في كتابات سياسية واقتصادية عدة، ثم اكتسبت دلالات استراتيجية وثقافية مهمة في الفترة الأخيرة .

إن ظاهرة العولمة تجاوزت مجال الاقتصاد لتعلم الإنسان في كل مجال، متحدية قدرة خصوصياته القومية والفردية على الصمود في وجه مدها، وواضعة مناعته الذاتية موضع اختبار صعب على مسمع العالم وبصره، وفي غفلة من بعض فصائله المهمشة، تجري عولمة الإعلام والعلم والتكنولوجيا والثقافة والملكية الفردية، تواكبها محاولة عولمة القيم والأخلاق وأنماط العيش ومناهج التفكير، وفي ظل هذه العولمة الشاملة يراد أن تتعولم الهويات والخصوصيات كذلك، إن العولمة ذات أبعاد سياسية واقتصادية وأيديولوجية، وكان البدء بالميدان السياسي عندما انخرط العالم في نظام الديمقراطية الغربية، الذي أصبح لا مناص من تطبيقه بتقنياته مضمونا وشكلا، مما يتعولم معه شكل الحكم ونوع المشاركة فيه، وتعولمت معه الآليات الموصولة إلى إفراز اقتراع شعبي في مواجهة سعي مناهضيها للحفاظ على بعض خصوصياتهم المهددة في مصيرها .

إن العولمة يمكن تلخيصها في كلمتين: كثافة انتقال المعلومات وسرعتها إلى درجة اصبح الإنسان معها يشعر أنه يعيش في عالم واحد، أو كما قال (امكلوهان) صاحب أول محاولة مهمة عن العولمة، في قرية كونية، بما توحي به كلمة القرية من علاقات قرابة وجوار ومحدودية في المكان والزمان، وكما هو الحال في القرية الصغيرة، فإن كل ما يحصل في بقعة ينتشر خبره في البقعة المجاورة، وكما يحدث في جزء يظهر أثره في الجزء الآخر (غليون وأمين، 2002).

عندما يتعرض الإنسان لظاهرة العولمة فإنه ينظر إليها من جانبين هما:

الأول: من حيث أنها ظاهرة حضارية جاءت نتيجة لدخول العالم في عصر ثورة تقنيات الاتصال، والحاسب الآلي والمعلومات والثورات الإلكترونية، والتي اكتسحت العالم في النصف الثاني من القرن العشرين، حيث كانت نتيجة هذه الثورة، تحول العالم إلى قرية كونية، بفضل السرعة الفائقة في وسائل الاتصال والمواصلات، وبفضل تدفق المعلومات وسرعة الحصول عليها، بوساطة أجهزة الحاسب الآلي (والإنترنت) والبريد الإلكتروني.

الثاني: وهو الجانب الأيديولوجي للعولمة، وهذا الجانب جاء نتيجة للسياسات والتدابير التي اتخذها العالم الجديد، ليؤكد هيمنة الحضارة الغربية والأمريكية خاصة (إمام، 2000).

اختلف المفكرون في نشأة العولمة، منهم من يرى أنها قديمة جداً، وبدأت مع انبثاق التاريخ الإنساني، ومنهم من يرى أن العولمة لم تتحدد بعد، ولكنها فكرة حديثة ترجع إلى القرن الخامس عشر، وقد تطورت بصورة تدريجية إلى أن أصبحت على شكلها الراهن، ومنهم من يرى أن العولمة فكرة حديثة بدأت من القرن التاسع عشر، حتى الوقت الحاضر، ولكن النشأة الحقيقية للعولمة بدأت مع استخدام العلم في المجتمع، ثم تبني الحداثة والتكنولوجيا، وبعد ذلك ما بعد الحداثة، أي منذ تبني ثورة المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات، وازدياد النزعة الإنسانية وحقوق الإنسان (الخوالدة، 2003).

نظر المفكرون إلى العولمة من أبعاد عدة منها البعد السياسي، والتي تعني أن الدولة لا تكون هي الفاعل الوحيد على المسرح السياسي العالمي، إذ توجد بجانبها هيئات ومنظمات وجماعات، ومبدأ السيادة لدولة ما يأخذ في التقلص والتآكل عندما تبدأ الدول الأخرى في التعاون فيما بينها، فالعولمة نظام يقفز على الدولة والأمة، وبالتالي فإنه يعمل على التفتيت والتشتت، وإيقاظ أطر الانتماء إلى القبيلة والطائفة والجهة والتعصب بعد أن تضعف إرادة الدولة وهوية الوطن (الجابري، 1997).

أما العولمة كبعد اقتصادي فهي قائمة على إزالة الحواجز والحدود أمام حركة التجارة، لاتاحة حرية تنقل السلع ورأس المال، ومع أن الاقتصاد والتجارة مقصودان لذاتهما في العولمة، إلا أنها لا تقتصر عليهما، وإنما تتجاوزهما إلى الحياة الثقافية والحياة الاجتماعية، بما تتضمنانه من أنماط سلوكية ومذاهب فكرية ومواقف نفسية، وكل ذلك هو الذي يصوغ هوية الشعوب والأمم والأفراد (الأسد،1997).

أما العولمة كبعد اجتماعي فهي جعل الشيء على مستوى عالمي، أي نقله من حيز المحدود إلى آفاق اللامحدود (العالم)، وتعميم نمط من الأنماط الاجتماعية، التي تختص به جماعة معينة أو نطاق معين أو أمة معينة على الجميع أو على العالم كله (ابراهيم، 2001).

أما إذا نظرنا إلى العولمة كبعد ثقافي فهي : بروز الأفكار والمعتقدات والقيم والقناعات وأنماط الحياة، والأذواق ذات الصبغة الغربية على الصعيد العالمي عن طريق الانفتاح بين الثقافات العالمية، بفعل وسائل الاتصال الحديثة، والانتقال الحر للأفكار والمعلومات (الخوالدة،2003).

ويمكن الوصول إلى أن العولمة هي الظاهرة أو العملية التي من خلالها تصبح شعوب العالم متصلة ببعضها البعض في كل أوجه حياتها، ثقافيا واقتصاديا وسياسيا وتقنيا وبيئياً...الخ (السيد، 2002).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص عناصر مشتركة وهي:

1. إذابة الحدود القومية وإحلال الحدود العالمية، وتقليص العالم جغرافيا وسياسيا.
2. انحسار الخصوصيات الثقافية المجتمعية وسيادة العموميات الثقافية وبخاصة في الجوانب السياسية وحقوق الإنسان.

3. تراجع الاعتبارات المحلية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في حياة المواطنين لصالح اعتبارات دولية تجارية وسياسية وثقافية.
4. تشكيل شركات عملاقة دون هوية منتج للعالم أجمع، دون حدود جغرافية أو سياسية أو جمركية.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في بيان الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة وما اتجاهاتهم نحوها؟

يتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$. لدى طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة تعود إلى: الجنس (ذكر وأنثى)، ومستوى الطلبة (سنة 1،2،3) والمستوى الثقافي للأسرة (عالي، منخفض)؟
3. ما اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية نحو ظاهرة العولمة؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$لدى طلبة كلية العلوم التربوية في اتجاهاتهم نحو ظاهرة العولمة تعود إلى: الجنس (ذكر وأنثى)، ومستوى الطلبة (سنة 1،2،3) والمستوى الثقافي للأسرة (عالي، منخفض)؟

اهمية الدراسة:

لم تحظ قضية ما باهتمام الشرق والغرب على المستويين الرسمي والشعبي مثل قضية العولمة، باعتبارها من الظواهر التي تواجهها البشرية في القرن الحادي

والعشرين، وإنه رغم تناقض المواقف حولها فقد استطاعت هذه الظاهرة استقطاب الشرائح الفكرية والفئات الاجتماعية المتعددة والانتماءات والمشارب والتخصصات، من اقتصاديين وسياسيين وعلماء اجتماع ومثقفين، لا يربط بينهم سوى اهتمامهم بجملة التغيرات النوعية المتلاحقة التي يشهدها العالم في مجال الاقتصاد والسياسة والثقافة والاجتماع والبيئة التي تعدت نطاق الدولة وتجاوزت الحدود وعبرت القارات، لذا أصبحت مناقشة آثارها على الاقتصاديات العربية والإسلامية وعلى عمليات التربية، وسائر المجالات الأخرى أمراً بالغ الأهمية.

إن تناول الدراسة ظاهرة مجتمعية كظاهرة العولمة، وهو موضوع حديث، له دوره في تشكيل العالم الجديد وانعكاساته على مناحي الحياة كافة، وكما أن العينة التي تناولتها الدراسة ذات أهمية، والمتمثلة بطلبة كلية العلوم التربوية، لما تتميز به هذه العينة من ثقافة عالية، وبما ستتمتع به من مقدرة على تشكيل وعي الطلبة مستقبلاً، وتزويدهم بالخبرات العلمية، والعملية النافعة التي تؤهلهم لممارسة الحياة، مما يزيد هذه الدراسة أهمية، أنها تتعلق بالمجتمع الأردني الذي يشهد استجابات لظاهرة العولمة في جوانبها كافة: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية يزيدها أهميةً.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية، التابعة لوكالة الغوث الدولية بظاهرة العولمة.
- التعرف إلى وجود فروق لدى طلبة الكلية في وعيهم بظاهرة العولمة، تعزى إلى: الجنس، مستوى الطلبة، ومستوى ثقافة الأسرة الأكاديمي.
- التعرف إلى اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العولمة.

- التعرف إلى وجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العولمة تعزى إلى: الجنس، مستوى الطلبة الأكاديمي، ومستوى ثقافة الأسرة الأكاديمي.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بما يأتي:

1. طبقت الدراسة على طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث في المملكة الأردنية الهاشمية، والتي تضم جميع الطلبة ذكوراً وإناثاً، وطلبة السنوات الدراسية الأربعة.
2. طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول، للسنة الدراسية 2007/2006م في شهر كانون ثاني الأسبوع الأول.
3. استخدم الباحث استبانتين، الأولى للتعرف إلى مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة، وهل يوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس أو مستوى تحصيل الطلبة أو مستوى ثقافة الأسرة الأكاديمي، والثانية لقياس اتجاهاتهم نحو ظاهرة العولمة وهل يوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس أو مستوى تحصيل الطلبة أومستوى ثقافة الأسرة الأكاديمي.

تعريفات إجرائية خاصة بالدراسة:

مستوى وعي: المرتبة التي يحددها طلبة كلية العلوم التربوية لدرجة موافقتهم على التعبيرات (محتوى الفقرات) الممثلة بظاهرة العولمة.

طلبة كلية العوم التربوية: الطلبة الحاصلون على شهادة الثانوية العامة بنجاح، الجالسون على مقاعد الدراسة في كلية العلوم التربوية، ويدرسون تخصص معلم صف.

العولمة: هي كل المستجدات والتطورات التي تسعى بقصد أو بدون قصد إلى دمج سكان العالم في مجتمع واحد.

الاتجاه: هو كل ما يتمثله الفرد ويتبناه فكراً وعملاً نحو الشيء إيجابا أو سلباً.

الدراسات السابقة:

أجرى تيشلر (Teichler,2000) دراسة بعنوان " دور الاتحاد الأوروبي في عولمة التعليم الجامعي "هدفت الدراسة إلى تقصي جملة من مظاهر العقل العولمي على التعليم الجامعي في دول الاتحاد الأوروبي وسياساته كهيئة منظمة، كما هدفت الدراسة إلى التعرف بتاريخ ارتباط الاتحاد الأوروبي بالتعليم الجامعي، ويشير الباحث إلى أن سياسات الاتحاد الأوروبي، تسمح بانتقال الأفراد والتعاون في بناء سياسات التعليم الجامعي، لذا فقد تم اقتراح تعميم نموذج موحد للمناهج داخل دول الاتحاد الأوروبي، إلا أن ذلك الاقتراح ما زال دون مستوى التنفيذ المرضي. ومن أهم النتائج التي توصل اليها الباحث:

- اشراك قوى متعددة في تخطيط المناهج كالحكومات والروابط التخصصية والتعاون بين الأكاديميين على مستوى القطر الواحد.
- التبادل الواسع للبرامج التدريبية على مستوى التعليم الجامعي.
- زيادة نسب الطلبة الأجانب في جامعات الاتحاد الأوروبي.
- زيادة مسؤولية الدور الرئيس لمؤسسات التعليم الجامعي.

تطوير وتعزيز التفكير الاستراتيجي الذي يؤدي إلى تحديد جملة من الأهداف.

وأجرى بورتر وفيدوفيتش (Porter & Vidovich,2000) دراسة بعنوان "العولمة وسياسة التعليم العالي" هدفت إلى توضيح آثار ظاهرة العولمة في بنية

ووظائف التعليم العالي، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من تأثيرات العولمة في شكل وظائف التعليم العالي يمكن ايجازها فيما يلي:

1. تناقص دعم الحكومات للجامعات ومؤسسات التعليم العالي وانتشار مبدأ الجودة بأقل كلفة، وجاء هذا التناقص متزامناً مع توسع مؤسسات التعليم العالي.
2. الدفع باتجاه توفير مصادر دعم بديلة من خلال المؤسسات غير الحكومية والقطاع الخاص واللجوء لزيادة الرسوم.
3. تركيز الجامعات على البرامج التدريبية للفئات العمالية المختلفة.
4. اعتماد معظم مؤسسات التعليم العالي أشكالاً متعددة لأنماط التعليم من خلال القاعات المتخصصة للمحاضرات أو من خلال الوسائط المتعددة للتعليم المفتوح.

وأجرى هدسون (Hudson,2000) دراسة بعنوان "العولمة والجامعات في الكومنويلث الكاريبي "هدفت إلى التعرف على أثر مظاهر العولمة على الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وقد تطرقت الدراسة إلى جملة من آثار العولمة في التعليم العالي، يمكن عرضها كما يلي:

1. استراتيجيات التمويل: حيث تناقص دور القطاع العام في تمويل الجامعات وأعطى القطاع الخاص الدور الأكبر في هذا الموضوع.
2. الاستيعاب: حيث عملت معظم مؤسسات التعليم العالي على زيادة أعداد الطلبة الملتحقين بها.
3. توسيع نظم التعليم المفتوح في الجامعات والتي تمكن من الاستفادة من الانترنت، وبرامج الحاسوب.
4. تخفيض كلفة الطالب المعلم: فقد سعت معظم الجامعات إلى تخفيض كلفة المدرسين بالنسبة إلى أعداد الطلبة الملتحقين من خلال التوسع في قبول الطلبة من ناحية، واستغلال الوسائط المتعددة من الناحية الأخرى.

قام كيشون (Kishun, 2000) بإجراء دراسة بعنوان "العولمة في جنوب افريقيا" هدفت إلى بيان مظاهر العولمة في التعليم العالي في جنوب افريقيا، ويشير إلى أن عقلية السوق قد أثرت تأثيراً واضحاً في تشكيل التعليم العالي في جنوب افريقيا، ودفعته نحو العولمة، فقد اتجه التعليم الجامعي من تعليم ممول من قبل الدولة إلى تعليم ممول ذاتيا، كماانتقلت الجامعات من جامعات للجميع إلى جامعات السوق، التي تتيح المعرفة، وتشتريها وتبيعها، كما أن كثيراً من برامجها أضحت مفتوحة للطلبة الأجانب الذين يسهمون في تغلبها على مصاعبها المالية، ولا يمكن أن تستمر بغير دخول الطلبة الأجانب فيها، أو دعم برامجها، كما بدأت الجامعات بالانتقال من النظم المغلقة إلى النظم المفتوحة، التي تعمل على تعزيز السوق الاقتصادي، ويتنبأ الباحث أن تقوم الجامعات بتقديم خدمة التعليم المستمر للطلبة في الدول المجاورة لجنوب افريقيا.

كما أجرى (غبان،2000) دراسة بعنوان "عولمة الاقتصاد والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، الآثار والمضامين والمتطلبات "هدفت إلى تحديد أوجه التطوير والإصلاح المطلوب الأخذ بها أو إدخالها على نظام التعليم الجامعي في المملكة ليواكب بفاعلية معطيات العولمة الاقتصادية، والتعرف على أهم التحديات والمضامين التربوية لهذه العولمة ذات الصلة بالتعليم العالي في الدول النامية، وتحديد أبرز مشكلات التعليم العالي في المملكة التي تحد من تعاطيها الإيجابي مع معطيات العولمة الاقتصادية وجاءت أهم النتائج كما يلي:

- تحويل مؤسسات التعليم العالي وعلى الأخص الجامعي من مؤسسات يغلب عليها طابع التدريس إلى مؤسسات تدريبية بحثية خدمية.
- تطبيق مفاهيم الحرية الأكاديمية والاستقلالية المرتبطة بالمسؤولية والمساءلة.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.

- إدخال أنماط جديدة للتعليم العالي كالجامعة المفتوحة ونظام الدراسة من خلال شبكة المعلومات.

كما أجرى مكلارين وفاراماندبور (Mclaren & Farahmandpur, 2001) دراسة بعنوان "التعليم لمناهضة العولمة والإمبريالية الجديدة نحو تربية ثورية" وقد هدفت الدراسة إلى مناقشة تدريب المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية في سياق التربية الناقدة بشكل عام وسيادة عولمة رأس المال بشكل خاص.

أشار الباحثان إلى أن أبرز ميزة لتراكم رأس المال في ظل العولمة هو انحرافه نحو رأس مال يعتمد الاقتصاد المبني على المعرفة، فكما أن الأشكال الجديدة من تقانات الحاسوب والتقنيات الحيوية أصبح جزءاً متكاملاً من الاقتصاد المعولم، فقد أصبحت العولمة هي الأكثر سعراً في ضوء هذا التحول.

وفي ظل ضغط اقتصاد السوق، تستجيب الجامعات والكليات والمدارس المهنية للسياسات الاقتصادية وتوجهاتها، فقد أصبحت برامج الدراسة العليا في كثير من الجامعات امتداداً للتطورات في أسولق العمل التي تحكمها التوجهات الاقتصادية.

كما أجرى (المعمري 2001) دراسة بعنوان "العولمة والدولة القطرية"، هدفت إلى بيان مفهوم العولمة وأبعادها، وإبراز مدى التوافق والتباين في الهوية بين ما تفرضه العولمة والكيان القطري، وكشف الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام المختلفة في نشر ما هو عالمي، والتعرف إلى تأثير العولمة على عالمنا العربي، وتوصل الباحث إلى أن العولمة لم تستقر على حال بعد، وأنها متشعبة كالأخطبوط، إذ تمد أطرافها لتدخل في كل مناحي حياة الإنسان، وأن وسائل الاتصال الحديثة والمرئية منها والمسموعة والمقروءة، تعد أدوات العولمة وناقلة أفكارها، ولعل أبرز نتائج العولمة فيما يتعلق بعالمنا العربي أن هذا العالم إنما هو أحد فرائسها، فقد جعلت رابطة

القومية العربيّة تهتز أمام الروابط الجديدة التي أخذت العولمة تفرضها على العالم ككل.

كما أجرى (الخوالدة 2003) دراسة بعنوان "مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بظاهرة العولمة، وتصوراتهم لانعكاساتها على التعليم الجامعي"، هدفت إلى التعرف إلى مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بظاهرة العولمة وتصوراتهم لانعكاساتها على التعليم الجامعي، وكانت أبرز النتائج متمثلة فيما يلي:

- أظهر أعضاء هيئة التدريس وعياً عالمياً عالياً في البعد السياسي، والبعد الاقتصادي ووعياً متوسطاً في البعد الاجتماعي والبعد الثقافي.
- أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات وعي أعضاء هيئة التدريس بظاهرة العولمة لصالح دولة التخرج ولصالح خريجي أمريكا وكندا وأوروبا الغربية.
- لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات وعي أعضاء هيئة التدريس بظاهرة العولمة تعزى للرتبة الأكاديمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أعضاء هيئة التدريس لانعكاس ظاهرة العولمة على التعليم الجامعي، تعزى للكلية أو الرتبة الأكاديمية في حين توجد فروق بين متوسطات أعضاء هيئة التدريس لانعكاسات ظاهرة العولمة على التعليم الجامعي، تعزى لدولة التخرج، ولصالح خريجي أمريكا وكندا وأوروبا الغربية.
- أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في تصورات أعضاء هيئة التدريس لانعكاس ظاهرة العولمة على التعليم الجامعي تعزى لاختلاف وعي أعضاء هيئة التدريس ولصالح ذوي الوعي العالي.

كما أجرى (أبو لبدة 2005) دراسة بعنوان "أثر العولمة على الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي في الوطن العربي"، هدفت الدراسة إلى البحث في أثر العولمة

على الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي في الوطن العربي، وذلك من خلال العولمة وأدواتها وأبعادها وآثارها على الوطن العربي من النواحي الاجتماعية والاقتصادية، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أنه لا يوجد اتفاق بين المفكرين والكتاب حول مفهوم العولمة، إلا أنه يمكن الاستنتاج، بأنها نوع جديد من أنواع الهيمنة الغربية خاصة وأنه يراد بها إذابة الحدود وإلغاء الهوية الوطنية والقومية، وفرض مفاهيم اقتصادية وثقافية موحدة، إضافة إلى أن العولمة تطرح نموذجاً ثقافياً غربياً موحداً يقلل التمايز الثقافي للأمة العربية الأصيلة، والتي تمتاز بعمق إرثها الثقافي الذي يشكل أحد نقاط قوتها.

الطريقة والإجراءات:

هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة واتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

منهجية الدراسة:

المنهج الذي تم اتباعه في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهتم بجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، هذا بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية للمتغيرات وارتباطاتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية العلوم التربوية، التابعة لوكالة الغوث الدولية في المملكة الأردنية الهاشمية للسنوات الدراسية الثلاث، حيث بلغ عددهم (476) طالباً وطالبة، موزعين حسب السنة الدراسية والجنس كما في الجدول رقم (1).

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب السنة الدراسية والجنس

السنة	ذكور	اناث	المجموع
أولى	12	197	209
ثانية	39	97	136
ثالثة	28	103	131
المجموع	79	397	476

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تم اختيار ما نسبته 40بالمئة من أفراد مجتمع الدراسة بالنسبة للإناث، و100بالمئة للذكور. والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة من الطلبة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (2) أفراد عينة الدراسة من الطلبة حسب متغيرات الدراسة

السنة الدراسية	ذكور	اناث	المجموع	المستوى الثقافي للأسرة				المجموع
				توجيهي فما فوق		أقل من توجيهي		
				ذكور	اناث	ذكور	اناث	
أولى	12	55	67	6	27	6	28	67
ثانية	39	39	78	20	19	19	20	78
ثالثة	28	41	69	14	21	14	20	69
المجموع	99	135	234	40	67	39	68	234

أدوات الدراسة:

تم بناء أداتين لأغراض الدراسة اعتماداً على الأدب التربوي والدراسات السابقة، ومقاييس أعدت مسبقا، وهما استبانتان، الأولى لقياس مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة، والثانية للتعرف إلى اتجاهاتهم نحو ظاهرة العولمة.

صدق الأدوات:

تم التحقق من صدق المحتوى للاستبانات من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، بلغ عددهم خمسة عشر محكماً، من أساتذة الجامعات الأردنية، وقد تم أخذ آراء المحكمين بخصوص:

1. وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية.
2. انتماء الفقرة للبعد الذي أعدت لقياسه.
3. مناسبة الفقرة للمستجيب الذي سيطبق عليه المقياس.

وقد أخذت ملاحظات الحكام بعين الاعتبار وتم تعديل المقاييس بناءً على ذلك، وقد اعتمدت نسبة اتفاق المحكمين على الفقرة لمناسبتها للغرض الذي أعدت لقياسه، التي تساوي أو تزيد عن النسبة (86.7 ٪).

ثبات الأدوات:

تم حساب معامل الثبات على عينة استطلاعية أولية، لكل أداة من أدوات الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-retest، إذ كان الفاصل الزمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثلاثة أسابيع، كما تم استخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha).

تكونت عينة الثبات من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار 88.2٪، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ 91.7٪، وهذه النسبة تعد كافية لأغراض الدراسة من وجهة النظر الإحصائية.

اما فئات التقدير المعتمدة في تقرير النتائج كانت كما يلي:

- درجة كبيرة: 4 – 5.

- درجة منخفضة: اقل من 4.

متغيرات الدراسة:

❖ **المتغيرات المستقلة:**

- الجنس: ذكر، أنثى.
- مستوى تحصيل الطلبة: سنة أولى، ثانية، ثالثة.
- مستوى الأسرة الثقافي: توجيهي فما فوق، أقل من توجيهي.

❖ **المتغيرات التابعة:**

- مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة.
- اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العولمة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على سؤالي الدراسة الأول والثالث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة على كل فقرة من فقرات البعد وعلى البعد كاملاً.

وللإجابة على سؤالي الدراسة الثاني والرابع، وللكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام "اختبارات" للعينات المستقلة independent samples T-test، وللكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات الطلبة تبعاً لمتغيري المستوى التحصيلي للطلبة، والمستوى الثقافي للأسرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وأيضاً تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات الطلبة تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بعد تطبيق أداتي الدراسة وجمع البيانات وتحليلها، حيث حاولت الدراسة التعرف إلى مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة واتجاهاتهم نحوها، ومعرفة أثر متغيرات الجنس ومستوى الطلبة الدراسي والمستوى الثقافي للأسرة.

وفيما يلي عرض للنتائج التي توصل الباحث إليها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة من الفقرات الواردة في أداة الدراسة، وعلى كل بعد من أبعادها، التي تقيس مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة، وتبين الجداول ذات الأرقام (3،4،5،6) هذه النتائج:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الطلبة لفقرات البعد الاجتماعي

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3.59	1.21
2	3.69	1.14
3	4.40	0.90
4	4.25	5.76
5	4.42	0و81
6	3.89	1.01
7	3.33	0.89
8	3.29	1.17
9	4.04	1.10
البعد كاملاً	34.89	6.61

تدل تقديرات الطلبة على أن هناك أربع فقرات حصلت على موافقة بدرجة كبيرة، كما هو مشار إليه في جدول (3) وهي: فقرة (3) والتي نصها "ساهمت العولمة في جعل حياة المجتمع مفتوحة غير مغلقة"، والفقرة (4) والتي نصها "ساهمت الفضائيات والإنترنت في التنشئة الاجتماعية للأطفال"، والفقرة (5) والتي نصها "زاد الاهتمام بأدوار المرأة اجتماعياً في مجالات التعليم والعمل"، والفقرة 9 والتي نصها "تشكيل أنماط سلوكية ومذاهب فكرية واتخاذ مواقف متعددة".

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة لفقرات البعد الثقافي.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3.81	1.29
2	4.21	0.90
3	3.48	1.31
4	4.17	1.14
5	3.19	1.28
6	4.00	0.97
7	3.39	1.30
8	4.25	1.14
9	4.11	0.97
10	3.83	1.12
البعد كاملا	38.44	4.67

تدل تقديرات الطلبة على أن هناك خمس فقرات حصلت على موافقة بدرجة كبيرة، كما هو مشار إليه في جدول (4) وهي: فقرة (2) والتي نصها "انفتاح الثقافات بعضها على بعض بحرية" والفقرة (4) والتي نصها "الاهتمام باللغة الإنجليزية بوصفها لغة التخاطب عالمياً"، والفقرة (6) التي نصها "الاستفادة من التجارب الثقافية عالمياً"، والفقرة (8) التي نصها "الوصول إلى المعرفة بيسر وسهولة، والفقرة (9) التي نصها "الاهتمام بهندسة المعرفة أكثر من الاحتفاظ بها".

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة لفقرات البعد الاقتصادي.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	4.10	1.23
2	2.80	1.40
3	3.57	1.16
4	3.40	1.24
5	4.21	1.18
6	3.37	1.32
7	4.00	1.14
8	3.53	1.18
البعد كاملاً	28.98	4.61

تدل تقديرات الطلبة على أن هناك ثلاث فقرات حصلت على موافقة بدرجة كبيرة، كما هو مشار إليه في جدول (5) وهي: فقرة (1) التي نصها "تكوين سوق اقتصادي عالمي حر لا تحده حدود" والفقرة (5) التي نصها "زيادة نفوذ الشركات متعددة الجنسيات" والفقرة (7) التي نصها "نظام اقتصادي يتعدى الدولة الواحدة".

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة لفقرات البعد السياسي

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3.23	1.28
2	3.44	1.20
3	3.21	1.30
4	4.08	1.28

5	1.18	1.27
6	3.65	1.11
7	4.12	0.97
8	3.45	1.26
9	3.31	1.34
10	4.01	1.32
البعد كاملاً	36.67	4.72

تدل تقديرات الطلبة على أن هناك أربع فقرات حصلت على موافقة بدرجة كبيرة، كما هو مشار إليه في جدول (6) وهي: فقرة (4) التي نصها "هيمنة الحضارة الغربية عموماً والأمريكية على وجه الخصوص"، والفقرة (5) التي نصها "اتصال العالم بعضه ببعض في كل أوجه حياته"، والفقرة (7) التي نصها "المشاركة عالمياً في استطلاع الرأي حول القضايا العالمية"، والفقرة (10) التي نصها" التدخل في الشؤون الداخلية لدول ضعيفة".

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لدى طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة تعود إلى: الجنس (ذكر وأنثى)، ومستوى الطلبة (سنة 1،2،3) والمستوى الثقافي للأسرة (عال، منخفض)؟

لفحص أثر الجنس والمستوى الثقافي للأسرة على وعي الطلبة بظاهرة العولمةتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على أبعاد القياس وعلى المقياس كاملاً، ثم استخراج نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات ويبين الجدولان ذوا الرقمين (7، 8)هذه النتائج.

جدول (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المقياس تبعاً لمتغير الجنس ونتائج اختبار ت

البعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاجتماعي	ذكور	34.29	3.85	-	0.543
	إناث	35.26	7.83	0.611	
الثقافي	ذكور	39.61	4.61	1.693	0.095
	إناث	37.74	4.61		
الاقتصادي	ذكور	28.29	4.42	0.201	0.842
	إناث	82.06	4.76		
السياسي	ذكور	36.82	4.23	1.205	0.232
	إناث	35.47	4.96		
الكلي	ذكور	139.00	10.68	0.902	0.371
	إناث	136.53	11.89		

يتضح من جدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= 0.05 في تقديرات الطلبة لمستوى وعيهم بظاهرة العولمة، حيث بلغ مستوى الدلالة الاحصائية 0.371، وهو أعلى من مستوى الدلالة α = 0.05 وهذا يعني عدم وجود أثر للجنس في مستوى وعي الطلبة بظاهرة العولمة.

جدول (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المقياس تبعاً لمتغير المستوى الثقافي للأسرة ونتائج اختبار (ت).

البعد	المستوى الثقافي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاجتماعي	عال	35.31	7.63	0.740	0.462
	منخفض	34.13	4.08		
الثقافي	عال	38.73	4.97	0.749	0.456
	منخفض	37.88	4.05		
الاقتصادي	عال	28.67	4.52	1.368	0.176
	منخفض	27.15	4.68		
السياسي	عال	35.76	4.95	-	0.586
	منخفض	36.38	4.32	0.547	
الكلي	عال	138.47	12.43	1.156	0.252
	منخفض	135.54	9.24		

يتضح من جدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =0.05 في تقديرات الطلبة لمستوى وعيهم بظاهرة العولمة، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية 0.371هو أعلى من مستوى الدلالة α = 0.05 وهذا يعني عدم وجود أثر للمستوى الثقافي للأسرة في مستوى وعي الطلبة بظاهرة العولمة.

أما بالنسبة لتأثير المستوى الدراسي في درجة الوعي بظاهرة العولمة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المقياس، ثم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتغيرات، ويبين الجدولان (9،10) هذه النتائج.

جدول (9) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المقياس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

البعد	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاجتماعي	أولى	33.88	3.71
	ثانية	36.84	10.10
	ثالثة	33.96	3.62
	الكلي	34.89	6.61
الثقافي	أولى	37.52	5.35
	ثانية	38.28	3.51
	ثالثة	39.52	4.91
	الكلي	38.44	4.67
الاقتصادي	أولى	28.32	3.54
	ثانية	28.16	5.42
	ثالثة	27.96	4.83
	الكلي	28.15	4.61
السياسي	أولى	34.48	4.90
	ثانية	36.28	4.59
	ثالثة	37.16	4.44
	الكلي	35.97	4.72
الكلي	أولى	134.20	10.05
	ثانية	139.56	11.85
	ثالثة	138.60	12.06
	الكلي	137.45	11.44

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المستوى الثقافي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاجتماعي	بين المجموعات	142.19	2	0971	1.654	0.198
	داخل المجموعات	304.96	72	42.99		
الثقافي	بين المجموعات	50.96	2	25.48	1.176	0.314
	داخل المجموعات	1559.52	72	21.66		
الاقتصادي	بين المجموعات	1.63	2	0.81	0.037	0.963
	داخل المجموعات	1567.76	72	21.77		
السياسي	بين المجموعات	93.31	2	46.65	2.161	0.123
	داخل المجموعات	1554.64	72	21.59		
الكلي	بين المجموعات	408.43	2	204.21	1.584	0.212
	داخل المجموعات	9282.16	72	128.92		

يتضح من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في تقديرات الطلبة لمستوى وعيهم بظاهرة العولمة، وذلك على كل بعد من أبعاد المقياس، إذ كان مستوى الدلالة الإحصائية في كل منها أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وهذا يعني عدم وجود أثر للمستوى الدراسي في مستوى وعي الطلبة بظاهرة العولمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: ما اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية نحو ظاهرة العولمة؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على فقرات مقياس الاتجاهات وعلى كل بعد من أبعادها، وتبين الجداول ذات الأرقام (11،12،13) هذه النتائج.

جدول (11) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة لفقرات بعد فلسفة التعليم الجامعي

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3.77	1.19
2	3.71	1.19
3	4.31	0.97
4	4.03	1.23
5	3.16	1.25
6	4.07	2.59
7	3.31	1.68
8	3.41	1.37
البعد الكلي	29.77	5.40

تدل تقديرات الطلبة على أن هناك ثلاث فقرات حصلت على موافقة بدرجة كبيرة، كما هو مشار إليه في جدول (11) وهي: الفقرة (3) التي نصها" قبول المرأة

في التعليم الجامعي بشكل موسع"، والفقرة (4) التي نصت "على توفير تعليم يواكب التغيرات السريعة، والفقرة (6) التي نصها "الاهتمام بالمعرفة كسلعة اقتصادية لزيادة الإنتاج القومي".

جدول (12) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة لفقرات بعد أهداف التعليم الجامعي

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	4.15	0.98
2	3.56	1.31
3	3.79	1.14
4	4.21	1.03
5	3.75	1.04
6	4.01	1.01
7	3.77	3.77
8	4.09	1.12
9	3.84	5.95
البعد الكلي	35.17	6.55

تدل تقديرات الطلبة على أن هناك ثلاث فقرات حصلت على موافقة بدرجة كبيرة، كما هو مشار إليه في جدول (12) وهي: الفقرة (1) التي نصها "تعريف الطالب بحقوق الإنسان"، والفقرة (4) التي نصها "إكساب الطلبة المفاهيم الحديثة"، والفقرة (8) التي نصها "تكوين شخصيات طلابية أكثر استيعاباً وتكيفاً مع المستجدات التربوية عالمياً".

جدول (13) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة لفقرات بعد العملية التعليمية الجامعية

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3.72	1.18
2	3.58	1.08
3	4.16	1.00
4	3.80	1.08
5	3.89	1.19
6	4.00	1.05
7	4.21	1.17
8	4.15	1.07
الكلي	31.52	4.98

تدل تقديرات الطلبة على أن هناك أربع فقرات حصلت على موافقة بدرجة كبيرة، كما هو مشار إليه في جدول (13) وهي: الفقرة (3) التي نصها "استخدام الوسائل التكنولوجية في تقديم المعرفة العلمية"، والفقرة (6) التي نصها"مواكبة المناهج الجامعية للتغيرات العالمية" والفقرة (7) التي نصها "تهيئة فرص للطلبة لكتابة الأبحاث العلمية المحكمة"، والفقرة (8) التي نصها "تغيير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى منظم وموجه ومهندس للمعرفة".

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=05و0 لدى طلبة كلية العلوم التربوية في اتجاهاتهم نحو ظاهرة العولمة تعود إلى: الجنس (ذكر وأنثى)، ومستوى الطلبة (سنة 1،2،3) والمستوى الثقافي للأسرة (عال، منخفض)؟

للكشف عن أثر كل من الجنس والمستوى الثقافي للأسرة في اتجاهات الطلبة نحو العولمة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على

أبعاد القياس وعلى المقياس كاملاً، ثم استخراج نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات ويبين الجدولان ذوا الرقمين (14،15) هذه النتائج.

جدول (14) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لدرجات الطلبة على المقياس تبعاً لمتغير الجنس.

البعد	الجنس	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
فلسفة التعليم الجامعي	ذكور	3.11	4.29	0.696	0.523
	إناث	29.30	5.98		
أهداف التعليم الجامعي	ذكور	34.79	5.73	0.15 -	0.881
	إناث	38.02	7.04		
العملية التعليمية الجامعية	ذكور	31.71	4.55	0.741	0.461
	إناث	30.83	5.24		
الكلي	ذكور	96.61	14.69	0.453	0.652
	إناث	95.15	13.91		

يتضح من جدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= 0.05 في تقديرات الطلبة لاتجاههم نحو ظاهرة العولمة، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية الكلي 0.652 وهو أعلى من مستوى الدلالة α = 0.05 وهذا يعني عدم وجود أثر للجنس في اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العولمة.

جدول (15) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لدرجات الطلبة على المقياس تبعاً لمتغير المستوى الثقافي للأسرة

البعد	المستوى الثقافي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
فلسفة التعليم الجامعي	عال	30.51	5.40	*2.049	0.044
	منخفض	27.88	5.05		
أهداف التعليم الجامعي	عال	35.43	5.37	0.898	0.372
	منخفض	34.00	8.38		
العملية التعليمية الجامعية	عال	31.86	5.15	1.684	0.097
	منخفض	29.85	4.45		
الكلي	عال	97.80	13.07	1.898	0.062
	منخفض	91.73	13.37		

يتضح من جدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= 0.05 في تقديرات الطلبة لاتجاههم نحو ظاهرة العولمة، في البعد الأول وحيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية 0.044 وهو أقل من مستوى الدلالة α= 0.05 وهذا يعني وجود أثر للمستوى الثقافي في البعد الأول، اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العولمة، لصالح الطلبة ذوي الأسر التي تتمتع بمستوى ثقافي عال.

كما يتضح من جدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = 0.05 في تقديرات الطلبة لاتجاههم نحو ظاهرة العولمة، في البعدين الثاني والثالث حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية للبعد الثاني 0.372 ومستوى الدلالة للبعد الثالث 0.097 وهما أعلى من مستوى الدلالة α= 0.05 وهذا يعني عدم وجود أثر للمستوى الثقافي في اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العولمة في البعدين الثاني والثالث.

وللكشف عن تأثير المستوى الدراسي للطلبة في اتجاهاتهم نحو العولمة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة على أبعاد

المقياس تبعاً للمستوى الدراسي لهم، ثم استخراج نتائج التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات، ويبين الجدولين ذات الأرقام (16، 17) هذه النتائج.

جدول (16) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المقياس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

البعد	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فلسفة التعليم الجامعي	أولى	30.44	5.46
	ثانية	28.04	5.92
	ثالثة	30.32	4.60
	الكلي	29.60	5.40
أهداف التعليم الجامعي	أولى	35.80	8.45
	ثانية	34.32	5.49
	ثالثة	34.68	5.42
	الكلي	34.93	6.55
العملية التعليمية الجامعية	أولى	31.64	5.95
	ثانية	30.24	4.17
	ثالثة	31.60	5.78
	الكلي	31.16	4.98
الكلي	أولى	97.88	13.62
	ثانية	92.60	12.74
	ثالثة	96.60	13.79
	الكلي	95.69	13.40

جدول (17) نتائج تحليل التباين الآحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
فلسفة التعليم الجامعي	بين المجموعات	91.44	2	45.72	1.59	0.210
	داخل المجموعات	206.56	72	28.65		
أهداف التعليم الجامعي	بين المجموعات	29.79	2	14.89	0.341	0.712
	داخل المجموعات	3140.88	72	43.62		
العملية التعليمية الجامعية	بين المجموعات	31.76	2	15.88	0.633	0.534
	داخل المجموعات	1806.32	72	25.09		
الكلي	بين المجموعات	379.31	2	189.65	1.057	0.353
	داخل المجموعات	12914.64	72	179.37		

يتضح من جدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة.

$\alpha = 0.05$ في تقديرات الطلبة لاتجاههم نحو ظاهرة العولمة، إذ بلغ مستوى الدلالة الإحصائية الكلي 0.353، وهو أعلى من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$، وهذا يعني عدم وجود أثر لمستوى التحصيل في اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العولمة.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ما مستوى وعي طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة؟

البعد الأول: البعد الاجتماعي

أظهرت النتائج أن طلبة كلية العلوم التربوية، أظهروا وعياً في مضمون الفقرات الأربع التالية في البعد الاجتماعي وهي: (زاد الاهتمام بأدوار المرأة اجتماعياً في مجالات التعليم والعمل) وجاءت في المرتبة الأولى، وجاءت فقرة (ساهمت العولمة في جعل حياة المجتمع مفتوحة غير مغلقة) في المرتبة الثانية وجاءت فقرة (ساهمت الفضائيات والإنترنت في التنشئة الاجتماعية) في المرتبة الثالثة وجاءت فقرة (9) (تشكيل أنماط سلوكية ومذاهب فكرية واتخاذ مواقف متعددة) في المرتبة الرابعة. ومن الملاحظ أن طلبة الكلية أظهروا وعياً عالياً بمضمون ثلاث فقرات من أصل تسع، ولعل زيادة وعي الطلبة بزيادة الاهتمام بأدوار المرأة اجتماعياً في مجالات التعليم والعمل تعزى إلى أن أفراد العينة يؤمنون بأهمية دور المرأة في المجتمع، ولما أعطاها الإسلام من مكانة كبيرة، فلا يمكن أن يتقدم المجتمع ويتطور إلا إذا اهتم بالمرأة تعليماً وتدريباً، وجعلها شريكة الرجل في الحياة. أما الفقرة التي جاءت بالمرتبة الثانية وهي مساهمة العولمة في جعل حياة المجتمع مفتوحة غير مغلقة، وهذا ما توافق مع دراسة بورتر وفيدوفيتش (Porter&Vidovich,2000)، لعل ذلك يعزى إلى اطلاع أفراد العينة على التجارب الناجحة للمجتمعات المفتوحة كاليابان وألمانيا والولايات المتحدة مقارنة بالمجتمعات المغلقةبالإضافة إلى معاناتهم الشخصية من المجتمعات المغلقة، ومنها المجتمعات العربية. أما الفقرة

الثالثة وهي مساهمة الفضائيات والإنترنت في التنشئة الاجتماعية، وهذا ما توافق مع دراسة هدسون (Hudson,2000)، ربما يعود إلى أن أساليب التنشئة الاجتماعية وما يلازمها من معتقدات ما زالت تؤثر في وعي أفراد العينة وخاصة فيما يتعلق بأدوار الأسرة والفضائيات، وربما يعود إلى رفض أفراد العينة لمثل هذه التغيرات في ظل العولمة، أما الفقرة التاسعة وتتعلق بتكوين أنماط سلوكية ومذاهب فكرية، وربما يعود ذلك إلى أنها تميز ثقافة المجتمعات بعضها عن بعض، أما اتخاذ مواقف متعددة وذلك لكسر الجمود والتعصب الذي تعاني منه المجتمعات عامة والنامية منها خاصة.

البعد الثاني: البعد الثقافي:

أظهرت النتائج أن طلبة كلية العلوم التربوية، أظهروا وعياً عالياً في مضمون الفقرات الخمسة التالية في البعد الثقافي وهي: (الوصول إلى المعرفة بيسر وسهولة)جاءت في المرتبة الأولى، والفقرة (انفتاح الثقافات بعضها على بعض) في المرتبة الثانية، والفقرة (الاهتمام باللغة الإنجليزية بوصفها لغة التخاطب) في المرتبة الثالثة، والفقرة (الاهتمام بهندسة المعرفة أكثر من الاحتفاظ بها) في المرتبة الرابعة، والفقرة (الاستفادة من التجارب الثقافية عالمياً) في المرتبة الخامسة. أما الفقرة التي جاءت بالمرتبة الأولى وهي الوصول إلى المعرفة بيسر وسهولة، وهذا ما توافق مع دراسة بورتر وفيدوفيتش (Porter&Vidovich,2000)، ربما يعود ذلك إلى انتشار (الإنترنت)، وإمكانية الوصول إلى المعرفة بيسر، والاهتمام بمادة الحاسوب وإدخالها كمادة رئيسة تدرس من الصف السابع. أما انفتاح الثقافات بعضها على بعض التي جاءت بالمرتبة الثانية، لقد توافقت مع دراسة مورو وتوريس (Morrow and Torres,2000) وربما يعزى ذلك إلى أن التكنولوجيا بتوجهها العالمي، وتجاهلها للحدود والفروق فأصبحت تجتاح الحواجز الأيديولوجية، وتفرض واقعاً أقرب إلى القرية العالمية، ولربما يعود إلى انتشار الدش فهو أصبح من العموميات، إذ أنه يمكن الفرد من الاطلاع على الثقافات الأخرى. أما الاهتمام باللغة الإنجليزية باعتبارها لغة عالمية، حيث أنها اللغة المعتمدة في الدراسات العليا

في الجامعات، وبخاصة للتخصصات العلمية، وان لها اهمية عند التعامل مع التكنولوجيا ومما يدلل على ذلك إدخالها كمادة رئيسة ابتداءً من الصف الأول الأساسي. أما الاهتمام بهندسة المعرفة ربما يعود ذلك إلى أن المعرفة توجد في الكتب والمكتبات والإنترنت وأصبح الوصول إليها بسيطاً، فالأهم هو كيفية الوصول إليها وتطبيقها بحيث تمكن الفرد من مواجهة الحياة بكل معوقاتها، أما الاستفادة من التجارب عالمياً، وقد اتفقت مع دراسة تشيلر (Teichler,2000)، ربما يعود إلى نزعة الفرد إلى الاطلاع على تجارب الآخرين والاستفادة منهم، ومقارنة أفراد العينة بين المجتمعات المتقدمة والمجتمعات النامية.

البعد الثالث: البعد الاقتصادي:

أظهرت النتائج أن طلبة كلية العلوم التربوية، أظهروا وعياً عالياً في مضمون الفقرات الثلاثة التالية في البعد الاقتصادي وهي: (زيادة نفوذ الشركات متعددة الجنسيات) في المرتبة الأولى، والفقرة (تكوين سوق اقتصادي عالمي حر لا تحده حدود) في المرتبة الثانية، والفقرة (نظام اقتصادي يتعدى الدولة الواحدة) في المرتبة الثالثة. ومن الملاحظ أن طلبة الكلية أظهروا وعياً عالياً في ثلاث فقرات من أصل ثمان فقرات، أما الفقرة التي احتلت المرتبة الأولى، وهي زيادة نفوذ الشركات متعددة الجنسيات، ربما يعود ذلك إلى المرحلة التي نشهدها حالياً، والتي تمثلت بانتهاء الحرب الباردة، وولادة الشركات عابرة القارات أو الشركات متعددة الجنسيات وسيادة الأمم المتحدة أو الدولة الواحدة في هذا العالم، إضافة إلى ما تبثه وسائل الإعلام حول هذا الموضوع، أما تكوين سوق اقتصادي عالمي لا تحده حدود ربما يعزى ذلك إلى الثقافة التجارية، إذ إن قيام الدول بفرض رسوم جمركية عالية، وعدم السماح لنقل البضائع من قطر لآخر بسهولة ويسر وغير ذلك من الأسباب، إنما يحد من التجارة بين الدول ويزيد من أسعار السلع داخل القطر الواحد، والحل في رأي أفراد العينة ربما يعود إلى وجود نظام اقتصادي يتعدى الدولة الواحدة، بحيث يؤدي إلى خفض الأسعار وتوفرها في معظم الأماكن وفي معظم الأوقات.

البعد الرابع: البعد السياسي:

أظهرت النتائج أن طلبة كلية العلوم التربوية، أظهروا وعياً عالياً في مضمون الفقرات الأربعة التالية في البعد السياسي وهي: (اتصال العالم بعضه ببعض في كل أوجه حياته) وجاءت في المرتبة الأولى، والفقرة (ضعف إرادة الدولة والأمة) في المرتبة الثانية، والفقرة (هيمنة الحضارة الغربية عموماً والأمريكية على وجه الخصوص) في المرتبة الثالثة، والفقرة (التدخل في الشؤون الداخلية لدول ضعيفة) في المرتبة الرابعة. أما اتصال العالم بعضه ببعض في كل أوجه حياته، وهذا ما توافق مع دراسة كل من (المعمري 2001) ودراسة هدسون (Hudson,2000)، ربما كان نتيجة ثورة المعلومات والتقدم التكنولوجي ووسائل الاتصال الجماهيري من فضائيات وشبكة عنكبوتية متمثلة بالإنترنت، حيث قصرت المسافات بل ألغتها. أما ضعف إرادة الأمة والدولة يعزى ذلك إلى أن العالم في منتصف القرن الماضي كان يقع تحت إمرة قطبين، أما بعد انهيار جدار برلين وانكسار الاتحاد السوفيتي، أصبح العالم يقع تحت إمرة قطب واحد، وهو الولايات المتحدة الأمريكية مما أدى إلى ضعف إرادة الدولة الواحدة والأمة، وهذا يعود إلى قوتها اقتصادياً وسياسياً وتكنولوجياً، وضعف الدول في تلك الجوانب مما يعطيها الحق في التدخل في شؤون الدولة وهذا ما توافق مع دراسة (أبو لبدة، 2005).

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =05و0, لدى طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة تعود إلى: الجنس (ذكر وأنثى)، ومستوى الطلبة (سنة 1،2،3) والمستوى الثقافي للأسرة (عال، منخفض)؟

يمكن تقسيم مناقشة النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى مناقشة الأسئلة الفرعية التالية:

أ. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$، لدى طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة تعود إلى: الجنس (ذكر وأنثى)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الأربعة تعزى للجنس، وربما يعود ذلك إلى أن ظاهرة العولمة لا زالت غير واضحة على المستوى المفاهيمي لدى أفراد العينة بالشكل الكامل، وقد يعود إلى تشابه البيئتين الثقافية والاجتماعية إلى حد كبير التي يعيشها أفراد العينة من الجنسين، وربما يعود إلى حداثة ظاهرة العولمة، مما جعلهم يملكون الخبرة نفسها تقريباً لذا جاء وعيهم متقارباً.

ب. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$، لدى طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة تعود إلى: المستوى الثقافي للأسرة؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الأربعة تعزى إلى ثقافة الأسرة، وربما يعزى ذلك إلى تشابه البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيشها أفراد العينة وأسرهم، وربما يعود ذلك إلى أنهم يتعرضون إلى ظروف وتحديات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية متشابهة .

ج. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$، لدى طلبة كلية العلوم التربوية بظاهرة العولمة تعود إلى: مستوى تحصيل الطلبة؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الأربعة تعزى إلى مستوى تحصيل الطلبة، وربما يعود ذلك إلى أنهم يتلقون تعليماً متشابهاً حيث إنهم يدرسون تخصصاً واحداً وهو: معلم صف، وربما يعود ذلك إلى تشابه مستواهم التحصيلي حيث إن أفراد مجتمع

الدراسة قد قبلوا في هذه الكلية على أساس معدلاتهم المرتفعة مقارنةً بالكليات الأخرى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية نحو ظاهرة العولمة؟

البعد الأول: فلسفة التعليم الجامعي:

أظهرت النتائج المتعلقة بفلسفة التعليم الجامعي، أن فقرة (قبول المرأة في التعليم الجامعي بشكل موسع) جاءت بالمرتبة الأولى، وجاءت فقرة (الاهتمام بالمعرفة كسلعة اقتصادية لزيادة الإنتاج القومي) بالمرتبة الثانية، وجاءت فقرة (توفير تعليم يواكب التغيرات السريعة) بالمرتبة الثالثة.

إن قبول المرأة في التعليم الجامعي بشكل موسع، جاءت في المرتبة الأولى ربما يعود ذلك إلى أن مجتمع الدراسة من الإناث أكثر من الذكور، بنسبة عالية خاصة سنة أولى، وربما اصبح ينظر إلى أن تعليم المرأة أكثر أهمية من تعليم الرجل، باعتبارها هي الأساس في تربية الأبناء ولنظرة الإسلام لها. أما الاهتمام بالمعرفة كسلعة اقتصادية، وهذا ما توافق مع دراسة كل من كيشون (Kishun,2000)، و دراسة مكلارين وفارامانـدبور (Mclaren & Farahmandpur,20001) ربما يعود ذلك إلى الرغبة عند أفراد العينة في زيادة الإنتاجية بالشكل الذي يمارس في العالم المتقدم، فالمعرفة إذا لم يصاحبها زيادة في الإنتاج ينظر لها نظرة دونية، فالإنتاج لا بد وأن يكون بسواعد عربية، فالتساؤل لماذا إذا امتلكنا المعرفة لا يرتفع مستوى الإنتاج ؟ أما فقرة توفير تعليم يواكب التغيرات السريعة ربما يعزى ذلك إلى أهمية مواكبة فلسفة التعليم الجامعي للتغيرات السريعة وتنوع أساسياته في إحداث عملية الاستجابة للعولمة خاصةً إذا لاحظنا البطء الواضح في تغير سياسات التعليم الجامعي في الوطن العربي.

البعد الثاني: أهداف التعليم الجامعي:

أظهرت النتائج المتعلقة بأهداف التعليم الجامعي أن فقرة (إكساب الطلبة المفاهيم الحديثة) جاءت في المرتبة الأولى، وجاءت فقرة (تعريف الطالب بحقوق الإنسان)جاءت بالمرتبة الثانية، وجاءت فقرة (تعزيز مسؤولية الطلبة نحو بناء الذات) بالمرتبة الثالثة.

إن فقرة (إكساب الطلبة المفاهيم الحديثة)، احتلت المرتبة الأولى فربما يعزى ذلك إلى كثرة المفاهيم التي ترد على مسامع الطلبة الجامعيين، وقلة استيعاب هذه المفاهيم وتطبيقها على أرض الواقع، أما فقرة (تعريف الطالب بحقوق الإنسان) فربما يعزى ذلك إلى ضعف الممارسات الديمقراطية لدى الطالب، خاصة في اختيار المواد الدراسية أو المدرسين أو أوقات الدراسة الجامعية خاصة لدى أفراد العينة، وصعوبة تطبيقها على أرض الواقع، أما فقرة (تعزيز مسؤولية الطلبة نحو بناء الذات) فجاءت في المرتبة الثالثة، فربما يعزى ذلك إلى أن المواد التي تدرس في الجامعة لا تساعد في بناء الذات، فهي قائمة على الحفظ والتلقين في معظمها، وبعيدة عن المواقف الحياتية التي تعزز الطالب، وتمكنه من اتخاذ القرارات وتساعده في حل المشكلات.

البعد الثالث: العملية التعليمية الجامعية:

أظهرت النتائج المتعلقة بالعملية التعليمية الجامعية أن فقرة (تهيئة فرص للطلبة لكتابة الأبحاث العلمية المحكمة)جاءت في المرتبة الأولى، والفقرة (استخدام الوسائل التكنولوجية في تقديم المعرفة العلمية) في المرتبة الثانية، وجاءت فقرة (تغير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى منظم وموجه ومهندس للمعرفة) في المرتبة الثالثة، وجاءت فقرة مواكبة المناهج الجامعية للتغيرات العالمية في المرتبة الرابعة.

من الملاحظ أن الفقرة التي احتلت المرتبة الأولى وهي (تهيئة فرص للطلبة لكتابة الأبحاث العلمية المحكمة)، ربما يعزى ذلك إلى تعطش الطلبة إلى كتابة

مثل تلك الأبحاث، لما لها من أهمية كبيرة في نظر الطلبة، خاصة أنها تقع ضمن مجال التطبيق العملي وابتعادها قدر الإمكان عن الجانب النظري، أما (استخدام التكنولوجيا) فجاءت بالمرتبة الثانية وهذا ما توفق مع دراسة مكلارين وفاراماندبور (Mclaren&Farahmandpur,20001)، ربما يعزى ذلك إلى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات يوفر الوقت والجهد اللازم للتعليم، خاصة أن الأردن عمل على إدخال هذه التكنولوجيا الحديثة خاصة تكنولوجيا المعلومات كالحاسب والإنترنت، وأصبحت في متناول شرائح كبيرة من المجتمع الأردني، أما النظر إلى دور المعلم فقد تغير، ربما يعود ذلك إلى أننا نعيش في زمن الانفجار المعرفي، والتقدم الهائل في الاتصالات والمواصلات، مما أدى إلى سهولة الوصول إلى المعرفة، إلا أنه أصبح من الصعب تنظيمها وتطبيقها واستخدامها في حل المشكلات التي تواجه الإنسان، لذا أصبح ينظر إلى أن دور المعلم منظم وموجه ومهندس للمعرفة، أما مواكبة المناهج الجامعية للتغيرات العالمية، فالتغير هو أساس الوجود كما يقول الفيلسوف اليوناني (هيرقليطس)، وأن التغير سريع فالمعرفة تتضاعف كل خمسة عشرة سنة، لذا لا بد من المناهج الجامعية أن تواكب تلك التغيرات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ لدى طلبة كلية العلوم التربوية في اتجاهاتهم نحو ظاهرة العولمة تعود إلى: الجنس (ذكر وأنثى)، ومستوى الطلبة (سنة 1،2،3) والمستوى الثقافي للأسرة (عال، منخفض)؟

يمكن تقسيم النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى مناقشة الأسئلة الفرعية التالية:

أ. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ لدى طلبة كلية العلوم التربوية في اتجاهاتهم نحو ظاهرة العولمة تعود إلى: الجنس (ذكر وأنثى)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية تعود إلى الجنس، وربما يعود السبب إلى أن أفراد العينة

يعيشون في مجتمع متجانس على جميع المستويات: السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، مما أدى إلى التقارب في المستوى الفكري والتصورات المستقبلية للتعليم الجامعي.

ب. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ لدى طلبة كلية العلوم التربوية في اتجاهاتهم نحو ظاهرة العولمة تعود إلى: المستوى الثقافي للأسرة (عال، منخفض)؟

أظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العولمة للبعد الأول، ولصالح الأسر ذات المستوى الثقافي العالي، وربما يعود ذلك إلى إدراكهم لأهمية فلسفة التعليم الجامعي التي ينبثق عنها الأهداف الجامعية والتي تساعد في رسم صورة واضحة المعالم للتعليم الجامعي، أما البعدان الآخران فلم تظهر النتائج أية فروق وربما يعود ذلك إلى أن الفلسفة هي الأساس في بناء أهداف التعليم الجامعي، وعليها يتوقف النجاح في العملية التعليمية الجامعية.

ج. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ لدى طلبة كلية العلوم التربوية في اتجاهاتهم نحو ظاهرة العولمة تعود إلى: مستوى الطلبة (سنة1،2،3)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية تعود إلى تحصيل الطلبة، وربما يعود ذلك إلى التقارب العمري بين أفراد العينة، مما أدى إلى التقارب الفكري عندهم، خاصةً أنهم يدرسون نفس المواد الدراسية وعند نفس المدرسين في الغالب، ويعيشون أجواء متماثلة .

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- إجراء المزيد من البحوث حول الوعي بظاهرة العولمة، وتأثيراتها على عينات غير العينة التي تناولتها الدراسة الحالية، وعلى مجتمعات أخرى.
- إجراء دراسة حول انعكاسات ظاهرة العولمة على العملية التربوية في مرحلة ما قبل الجامعة، خاصة وأن العملية التربوية في ظل العولمة أصبحت ميداناً للبحوث العملية في كثير من الدول المتقدمة.
- إجراء دراسة حول دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية في ظل العولمة.
- ضرورة تعميق فهم طلبة الجامعات بظاهرة العولمة في جميع المجالات من خلال المناهج الدراسية، وعقد ندوات ومحاضرات بإيجابياتها وسلبياتها على الصعيدين العالمي والمحلي.
- إخضاع أعضاء هيئة التدريس لدورات وحوارات، ومناقشات حول ظاهرة العولمة، وتأثيراتها في الحياة الجامعية والحياة العامة للأفراد.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، بسام، (2004). أثر استخدام التعلم القائم على حل المشكلات تدريس الفيزياء في تنمية القدرة على التفكير الابداعي والاتجاهات العلمية وفهم المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- أبو لبن، وجيه، (1999). الصعوبات التي تواجه طلبة الصف التاسع في حل المشكلات الكلامية المتعلقة بالمعادلات والمتباينات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.
- الأعسر، صفاء، (2000). الإبداع في حل المشكلات. (ط1)، القاهرة: قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- بدران، شبل ومحفوظ أحمد، (1994). في أصول التربية. (ط1)، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- بدران، مصطفى و الديب فتحي، (1966). بحوث في تدريس العلوم. (ط1)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- بل فريدريك، (1987). طرق تدريس الرياضيات. (ط1)، ترجمة محمد بن المغني وممدوح سليمان، القاهرة: الدار العربية للنشر.
- بونو، إدوارد دي، (1989). تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين، إياد أحمد ملحم، (ط1)، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت: سلسلة الكتب المترجمة.
- بيلت، جان، (1994). عودة الوفاق بين الإنسان والطبيعة، ترجمة السيد محمد عثمان، سلسلة عالم المعرفة، 1988، ايلول /سبتمبر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

- التل، سعيد وآخرون (1993). المرجع في مبادئ التربية. (ط1)، عمان: دار الشروق.
- جابر، عبد الحميد، (1980). سيكولوجية التعليم. (ط1)، القاهرة: دار النهضة العربية.
- جرادات، محمد، (1979). أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في انفاق الأسر على التعليم الجامعي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- جروان، فتحي، (1999). تعليم التفكير.(ط1)، عمان: دار الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي، (2002). الابداع. (ط1)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جعنيني، نعيم، (2004). الفلسفة وتطبيقاتها التربوية. (ط1)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الجيار، سيد، (1985) دراسات في الفكر التربوي. (ط4)، القاهرة: مكتبة غريب.
- جيوشي، فاطمة، (1982/1981). التربية العامة. (ط1)، دمشق: جامعة دمشق، مديرية الكتب الجامعية.
- الجيوشي، فاطمة، (1987). فلسفة التربية. (ط1)، دمشق: المطبعة الجديدة.
- الحصري، علي، (1995/1994). طرائق تدريس الجغرافيا. (ط1)، جامعة دمشق: مديرية الكتب الجامعية.
- حمادنة، شهاب، (2004). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان . الأردن.
- الحيلة، محمد، (2001). طرائق التدريس واستراتيجياته. (ط1)، عمان، دار الكتاب الجامعي.

- خليفة، غازي، (1982). مقارنة بين طريقة الاستقصاء وطريقة الإلقاء في تدريس الجغرافيا للصف الأول الثانوي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- خوالدة، ناصر، (2003). أثر استخدام أسلوب حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية." مجلة دراسات العلوم التربوية" المجلد (3)، العدد (11)، ص 37 – 52.
- خوالدة، ناصر، وعيد، يحيى، (2001). طرائق تدريس التربية الإسلامية. (ط1)، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
- خير الله، سيد والكناني، ممدوح، (1996). سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق. (ط1)، القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- رايون، لويس، (1987). من أعلام التربية – روجيه كوزينيه، مجلة مستقبليات، (64)، مجلة التربية الفصلية، المجلد (17)، العدد (4)، اليونسكو، باريس.
- الرشدان، عبدالله وجعنيني، نعيم، (2002). المدخل إلى التربية والتعليم. (ط2)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- رشوان، محمد، (1992) المدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة. (ط1)، القاهرة: دار الثقافة.
- الزبيدي، محمد مرتضى، (1990). تاج العروس من جواهر القاموس.(ط1)، الكويت: مطبعة حكومة الكويت.
- زكريا، (1988). التفكير العلمي. (ط3)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- زيتون، عايش، (1984). دراسة تجريبية في تأثير الاستقصاء على التحصيل في تدريس مادة الأحياء في المرحلة الجامعية. مجلة دراسات (العلوم الاجتماعية والتربوية)، عمان: الجامعة الأردنية.
- زيتون، كمال، (2003). التدريس نماذجه ومهاراته. (ط1)، القاهرة: جامعة الإسكندرية.

- السامرائي، هاشم و القاعود، ابراهيم وعزيز، صبحي خليل و المومني، محمد عقلة، (2000). طرائق التدريس العامة وطرق التفكير. (ط2)، الأردن: اربد.
- سعادة، جودت أحمد، (1984). مناهج الدراسات الاجتماعية. (ط1)، بيروت: دار العلم للملايين.
- سلوم، توفيق، (1986). المعجم الفلسفي المختصر. (ط1)، موسكو: دار الأرقم.
- سليمان، جمال، (1998/1999). طرائق تدريس التاريخ. (ط1)، جامعة دمشق: مديرية الكتب الجامعية.
- سليمان، علي، (2004). مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة. (ط1)، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- سليمان، ممدوح، (1986). دراسة تجريبية لمدى فاعلية طريقة حل المشكلات في تنمية التحصيل في الهندسة والجهد الابتكاري، دراسة تربوية، القاهرة: رابطة التربية الحديثة.
- سيد، أحمد، (1993). دراسات في علم الاجتماع. (ط1)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- السيد، محمود، (1991). طرائق التدريس في الجامعات العربية. (ط1)، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف.
- شاهين، نفيسة، (1983). أثر المتغيرات للمسألة الحسابية في القدرة على حلها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- شفشق، محمد، (1982). الأصول الفلسفية للتربية. (ط1)،الكويت: دار البحوث العلمية.
- الشيباني، عمر، (1986). ديمقراطية التعليم في الوطن العربي. طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان.
- صوميلسون، وليم ج، (1998). مقدمة في فلسفة التربية. (ط1)، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، دار الفرقان.

- الطوخي، إبراهيم، (1983). أثر تدريس علم الاجتماع على تنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب المدرسة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.
- عاقل، فاخر، (1974). التربية قديمها وحديثها. (ط1)، بيروت: دار العلم للملايين.
- عبد الله، حسام، (2003). طرق تدريس الجغرافيا. (ط3)، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العبد الله، محمد، (2003). فاعلية طريقتي حل المشكلات والاستقصاء في تدريس مادة التربية الإسلامية. رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- عبد الرحمن، هاني، (1967). فلسفة التربية. (ط1)، عمان: مكتبة المحتسب.
- عبد العزيز، صالح . (1965). التربية وطرق التدريس. (ط1)، القاهرة: دار المعارف، الجزءان الأول والثالث.
- عبود، عبد الغني، (1978). دراسة مقارنة لتاريخ التربية. (ط1)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، سعيد، (1995). فلسفات تربوية معاصرة. (ط1)، الكويت: سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- علي، سعيد ونوفل، محمد وحسان، محمد، (1981). دراسات في فلسفة التربية.(ط1)، القاهرة: عالم الكتب.
- علي، نبيل، (2001). الثقافة العربية وعصر المعلومات.(ط)،الكويت: مطابع الوطن.
- عويدات، عبدالله، (1997). ورقة عمل مقدمة إلى دورة الإدارة العليا للقيادات التربوية في الأردن، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
- فريري، باولو، (2003). نظرات في تربية المعذبين في الأرض. (ط1)، رام الله: دار التنوير.

- فهمي، محمد، (1982). النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية. (ط1)، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- القاعود، إبراهيم عبد القادر، (1984). أثر طريقتي تدريس حل المشكلات والتقليدية وجنس المتعلم في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي واحتفاظهم في مادة الجغرافيا في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- قسيس، جورج، (2000). فاعلية طريقة حل المشكلات في تدريس مادة الجغرافيا. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- القلا، فخر الدين، (1983). أصول التدريس. (ط1)، دمشق: مديرية الكتب الجامعية.
- قطامي، يوسف، (1990). تفكير الأطفال، تطوره وطرق تعلمه. (ط1)، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- القلا، فخر الدين، و ناصر، يونس، (1995). أصول التدريس. (ط1)، دمشق: مديرية الكتب الجامعية.
- قلادة، فؤاد، (1981) الأساسيات في تدريس العلوم. (ط1)، الإسكندرية: دار المطبوعات.
- قوره، حسين سلمان، (1977) الأصول التربوية في بناء المناهج. (ط1)، القاهرة: دار المعارف.
- كرم، يوسف، (1962) تاريخ الفلسفة الحديثة. (ط1)، مصر: دار المعارف.
- الكيومي، محمد (2002). أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- لومان، جوزيف، (1989). إتقان أساليب التدريس في المدارس الثانوية. (ط1)، ترجمة أديب شيش، دمشق: دار السلام.

- ماتشادو، لويس ألبرتو، (1989) الذكاء حق طبيعي لكل فرد، (ط1)، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين، قبرص: دار الشباب.
- مجيد، مهدي، (1990). المناهج وتطبيقاتها التربوية. (ط1)، بغداد: المكتبة الوطنية.
- محفوظ، سهير، (1985). دراسة تجريبية في تعلم سلوك حل المشكلة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- مرسي، محمد، (1982). فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها. (ط1)، القاهرة: عالم الكتب.
- مرعي، توفيق والحيلة، محمد، (2000). المناهج التربوية الحديثة. (ط1)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- منصور، طلعت، (1977). التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية. (ط1)، القاهرة: الانجلو المصرية.
- الناشف، سلمى زكي، (1999). طرق تدريس العلوم. (ط1)، عمان: دار الفرقان.
- ناصر، ابراهيم، (2000). أسس التربية. (ط5)، عمان: دار عمار.
- ناصر، ابراهيم، (2001). فلسفات التربية. (ط1)، عمان: دار وائل للنشر.
- النجيحي، محمد، (1985) معلم العلوم، مسؤولياته، أساسيات عمله، إعداده. (ط1)، القاهرة: الانجلو المصرية.
- نصار، سامي، وأحمد، جمانة، (1998). مدخل إلى تطور الفكر التربوي. (ط1)، الكويت: ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع.
- النمري، منى، (2002). أثر تعلم موضوع الوراثة لطالبات الصف العاشر بالأسلوب القائم على المشكلات في اتجاهاتهن نحو العلم وقدرتهن على التفكير العلمي وفهمهن للمفاهيم العلمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الهاشمي، عبدالحميد، (1981). الرسول العربي المربي. (ط1)، دمشق: دار الثقافة للجميع.
- هوفر، كينث، (1988). دليل طرائق التدريس في المدارس الثانوية. (ط)، ترجمة أديب شيش، دمشق: دار السلام.
- يعقوب، ينال، (1996). فاعلية الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الإسلامية. بمدينة دمشق، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة دمشق: كلية التربية، دمشق، سوريا.
- إبراهيم، مجدي عزيز، (2001). المنهج التربوي العالمي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو لبدة، وفاء، (2005). أثر العولمة على الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي في الوطن العربي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- الأسد، ناصر الدين، (1979). الهوية والعولمة. أكاديمية المملكة المغربية.
- إمام، عاطف، (2001). العولمة في ميزان الفكر. ط1، عمان: مكتبة روائع مجدلاوي.
- الجابري، محمد عابد، (1997). قضايا في الفكر المعاصر. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الخوالدة، تيسير، (2003). مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بظاهرة العولمة وتصوراتهم لانعكاساتها على التعليم الجامعي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا.
- الخوالدة، محمد محمود، (2003). مقدمة في التربية. ط1، دار المسيرة.
- السيد، عاطف، (2001). العولمة في ميزان الفكر. القاهرة: فلمنتج للطباعة.
- غبان، محروس، (2000). عولمة الاقتصاد والتعليم في المملكة العربية السعودية الآثار والمضامين والمتطلبات. مقبل للنشر في مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- غليون، برهان، وأمين،سمير، (2002). ثقافة العولمة وعولمة الثقافة. ط1، دمشق: دار الفكر.

- مــراد، بـركــات، (2001). ظـاهرة العولـة رؤيـة نقديــة. قطـر: وزارة الأوقـاف والشؤون الإسلامية.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

- Ausubel, D. (1978). Educational Psychology-Acognitive View , New York: Rinehart and Winston.
- Barell,J.(1991).Creating Our Pathways: Teaching Students To Think and Becom Self-Diretcted. In N. Colangelo& G.A. Davis (Eds), Handbook of Gifted Education (Pp.256-270). Needham Heights, Ma:Allyn and Bacon.
- Bligh , Donald (1987).Whats the Use of Lectures ? West London Institute of Higher Education, Chiswick Polytechnic, London.
- Bouchard T.J.,(1972).Training ,Motivation, and Personality as Determints of the Effectiveness of Brainstorming Groups and Individuals,Joural of Applied Psychology ,(56.Pp.324-331).
- Brown,Bettina(1998).Using Problem Solving approaches in vocation education. office of Education Research and Supervisment ,Washington.
- Bruner, J.(1972).The act of Discovery,the Psycology of Open Teaching and Learning, an Inquiry Approach Edited By Melvin,Silberman university of Harvard.
- Bruner, J.S. (1962). Knowing ,Cambridge,Harvard university press.
- Broudy,Harrys and Palmar. John R. (1965). Exemplars of Teaching Method ,Chicago , Rand Mc Nally.
- Cavanaugh,Rodney A.(1992).Comparative Effects Verabal and Response Card Reviews During Lesson Closure on the Academic performance of High School Students, In A Ninth Grade Earth Science Course DAL-A 53/05, P 1476 ,Nov.

- Davies, Ivor, K. (1981) Instructional Technique.New York, Mc G raw Hill Book CO.
- Eggen, P.Et Al. (1979). Strategies For Teachers, Englewood Cliffs: Prentice,Hall
- Elsmer T. (1962)."An Experimental Study Utilizing The Problem-Solving Approach In Teaching United States History " In: Byron G.
- -Freindlander, Bernard Z. (1962). A psychologist second thought on concept and discovery in teaching and Learning , Harvard Educational Review 35.2240.
- Frey ,Margrat. (2000) Limplementation of collabirative problem model in an Urban catholic Elementray school: teacher learning and changes. the University of Dayton, PH.D, Dissertation Abstracts interational: 258. aolving.
- Ghaith ,Ghazi (2003) Effect of think, A link A louds on literal and Higher–order Reading Comprehension American University of, Beirut Educational Research Cuarterly ,Vol 1.26.4.
- Guilford , j.p., (1967). The Nature of Human Intelligence, New York ,Mc Graw Hill.
- Hayes, H, & Simon, A. (1974). Understanding Written Problems Instructions, In W.Gregg (Ed.), Knowledge And Cognition, Hillsdale ,N.J: Lawrence Erbaum Assoc.
- Kohn, Clyde, F.(1982). Real Problem Solving in New unesco source Book for Geography teaching, Long Man / the tnesco press, Paris.
- Kovalik,C.L.(1999).Technology Integration and problem-based learning: Implication for Teaching and Learning.Ed 375821.
- Lahaston,A.T.(1972).AcomparisonOf Directed Discovery And Demonstration Strategies For Teaching Geographic Concepts And Generalization, Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Wachington, Seatle, Washington.

- Mandell,A,A. (1984). Problem Solving Strategies Of Sixth Grade Students Who Are Superior Problem Solvers , Science Ed,67.
- Massialas (Ed.) Bulletin Of The School Of Education. Vol. 38,No (January,1962) Pp. 114-193
- Novak ,J. A. (2002) The implications and outcomes of using problem- based Learning to teach middle school science. DAI-A 62/08 P. 2718.
- Osborn, Alex. F. (1963) Applied imagination principles and Procedure, 3rd revised edition charles seribness sons, New York.
- Scheffler.J.(1965). Philosophical Models of teaching, Harvard Education Review.35,1024.
- Schenfeld, Ah & Herman ,D.J. (1982). Problem Perception And Knowledge Structure In Expert And Novice Mathemetatical Problem Solvers ,J.Exp. Psyhol. Learn , Memory And Congnition ,8,5.
- Schwab,J.J.(1962).the Teaching of Science Inquiry, the Teaching of Science as Lectures, Cambridge, Harvard University Press.
- Slavin Robert. (1986). Education Psychology Theory in Practice, New Jersy, Prentice-Hall Engiewood Cliffs.
- Smith ,D. (1981) Social Problem Solving Skills of Socially Competent and Incompetent Children.(ed). Dissertation Abstracts International. Vol.42,n.8 (February. 1981),p.3519-A.-
- Stones ,E. (1979). Psychological Theory And Practice Of Teaching , N,Y: Methuen And Co. Ltd.
- Torrance ,E.P., (1996). The Torrance Tests of Creative Thinking: Technical Norms Manual Princecton. NJ: Personnel Press.
- Torrance,E.P., (1993). The Nature of Creative, New York: Cambridge University Press., (pp. 43-75).

- Treffinger, D.J. (1996). Creativity, Creative Thinking and Critical Thinking: in Search of Definition, Sarason, FL: Center for Creative Learning.
- Turney,C.Et al.(1976).Sydny Micro Skills ,Seris 4,Sydney university press Sydney, Australia.
- Unesco (1985)Guidelines for Development of non-Formal Environmental Educational , paris , series 23 , p 40.
- Weisber , R.W., (1993). Problem Solving and Creativity , in R.J Steruberg (Ed).The Nature Creativity , New York: Cambridge. University Press (pp. 148-176).
- Hudson, A. (2000). Globalization and Universities in the Commonwealth. Caribbean. In: Stromquist &Monkman. K. (2000). Globalization Education Integration and Contestation A Cross Cultures.New York , Rowman and Littefield Publishers, Inc. Pp 219-236.
- Kishun , K. (2000). Internationalization in South Africa.In:Scott , p. (2000). The Globalization of Higher Education , Buckingham , open university press. 58-69.
- Mclaren,P. & Farahmandpur, R. (20001). Teaching Against Globalization and The New Imperialism: Toward A Revolutionary Pedagogy, Journal of Teacher Education , Vol. 52,No.2,Pp.136-150.
- Morrow,R. and Torres ,C. (2000).The state , Globaliziation , and Educational Policy. IN ; Burbees , N& Torres , C. (2000). Globalization and Education Critical perspectives, Routledge, Newyork. pp2-27.
- Porter,P., Vidovich,L. (2000) Globalization And Higher Education Policy, Educational Theory, Vol. 50 Issue 4,Pp.449-465
- Teichler,u. (2000) The Rol of the Europen union in the international of Higher Education. in: Scott,p (2000). The Globalization of Higher Education. Buckingham, open University press pp.88-99.

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق رقم (1)

الاستبانه الخاصة باهتمامات المعلمين بأسلوب حل المشكلات:

أخي المعلم / أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث عطية حمودة بدراسة في مدارس وكالة الغوث في الأردن بعنوان: "درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية ورأي الطلبة في ذلك" وهذه الدراسة متطلب من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه.

تهدف الاستبانه إلى التعرف على درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.

تتكون الاستبانة من ثلاثة أجزاء وهي:

الجزء الأول: يتعلق بمعلومات عن المجيب.

الجزء الثاني: استبانة تتكون من (50) فقرة، كل فقرة منها متبوعة بمقياس متدرج من أربع درجات على الشكل التالي:

الرقم	الفقرة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة

الجزء الثالث:

يحوي هذا الجزء على ثلاثة أسئلة مفتوحة.

أرجو قراءة كل فقرة ووضع (X) تحت المستوى الذي يعبر عن وجهة نظرك الحقيقية، والإجابة عن الأسئلة التي تتبع فقرات الاستبانه، ويحدونا الأمل بأن تجيبوا عن فقرات الاستبانة بكل جدية وصراحة وموضعية، إذ أن صدق المعلومات التي نحصل عليها من الاستبانة يرتبط بمدى صدق إجابتكم على الفقرات.

أرجو منك وضع إشارة (X) في المكان المخصص للإجابة التي تنطبق عليك:

الجزء الأول: معلومات عامة:

أولاً: المعلم / المعلمة:

الجنس: أ. ذكر ( ) ب. أنثى ( )

المؤهل العلمي:

أ. دبلوم ( ).
ب. بكالوريوس ( ).
ج. بكالوريوس فأكثر ( ).

عدد سنوات الخبرة:

أ. من 5 سنوات فأقل ( ).

ب. من 6 – 10 سنوات (   ).

ج. من 11 سنة فما فوق (   ).

الاستبانة الخاصة باهتمامات المعلمين بأسلوب حل المشكلات:

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة:

التعريف الإجرائي بأسلوب حل المشكلات: فكرة جديدة تنطوي على منهج للتعلم الصفي، يهتم بالمشكلات التي سبق أن اكتشفت حلولها، وتطبق بأن يبدأ بطرح مشكلة أو إعطاء مجموعة من الحقائق، ثم يحاول الطالب أن يقارن بينها حتى يصل إلى فرضية تفسر ما فيها من تناقض وفي غضون ذلك يستقبل أفكارا أو مفاهيم توصله في النهاية إلى مبدأ أو تعميم أو حتى قانون.

الرجاء وضع علامة (X) أمام درجة الحكم التي تراها مناسبة.

الرقم	الفقرات	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1	أشعر الطالب بوجود مشكلة ما.				
2	أساعد الطالب في اختيار مشكلة تهمه في الحياة العملية.				
3	أكلف الطالب بتحديد المشكلة تحديدا دقيقا.				
4	أحث الطالب على جمع المعارف والمعلومات حول المشكلة.				

5	أضع الطالب في مواجهة المشكلة مباشرة.				
6	أكلف الطالب تحليل المشكلة تحليلا منطقيا عقلانيا.				
7	أهتم بتوليد الرغبة لدى الطلبة للتغلب على الصعوبات التي تواجههم.				
8	أكلف الطلبة بوضع فروض ممكنة لحل المشكلة.				
9	أكلف الطالب باختبار صحة الفروض.				
10	أهتم بأسلوب حل المشكلات لأنه جزء من الأسلوب العلمي في الدراسة والبحث.				
11	أشجع الطلبة على استخدام التكنولوجيا للمساهمة في حل المشكلات.				

12	أكلف الطلبة بتطبيق مهارات التفكير العلمي لمساعدتهم في حل المشكلات.				
13	أشجع الطلبة أن يكونوا عمليين في حياتهم.				
14	اهتم بأسلوب حل المشكلات لأنه يركز انتباه المتعلم في قضية ما.				
15	أهتم بتوجيه الطلبة للوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات .				
16	الاحظ مدى تطبيق الطالب للمبادئ التي تعلمها لحل المشكلة من خلال العمل.				
17	اهتم بأسلوب حل المشكلات لأنه يجعل المتعلم متحكما في النتائج الصحيحة.				
18	أهتم بعرض النتائج على الطلبة بطريقة علمية منظمة.				
19	أركز على الأمور العملية في المنهاج.				

20	أراعي الاختلاف في المستويات العقلية عند الطلبة في اختيار المشكلات.				
21	أهتم برؤية الطالب للعالم من حوله.				
22	أرغب بتدريس الطلبة على أساس تشاركي.				
23	أركز في التدريس على الخبرات السابقة.				
24	ارغب في التدريس على أساس إعادة بناء الخبرات الجديدة وتنظيمها.				
25	أهتم بتمكين الطلاب من مواجهة المواقف الحياتية.				
26	أهتم بطرق التدريس التي تثير الميول عند الطلبة لحل مشكلاتهم.				
27	أهتم بطرق التدريس التي تولد خبرات جديدة عند الطلبة و تساهم في حل المشكلة.				

28	أهتم بطرق التدريس التي تركز على الأنشطة و تساهم في حل المشكلة.				
29	أهتم بطرق التدريس التي تتصف بالمرونة التي تساهم في حل المشكلة.				
30	أهتم بطرق التدريس التي تساهم في تطوير تفكير المتعلمين من مختلف الأعمار.				
31	أهتم بالأنشطة المكملة للمنهاج التي تساهم في إيجاد الحلول للمشكلات المطروحة.				
32	أركز على طرق التدريس التي تشجع الطلبة على البحث والاستقصاء.				
33	اهتم بطرق التدريس التي تركز على أسلوب التعلم عن طريق اللعب.				

34	اهتم بطرق التدريس التي تركز على أسلوب التعلم عن طريق العمل.				
35	أفضل التدريس عن طريق المجموعات في حل المشكلة المطروحة للدراسة .				
36	أفضل إجراء التجارب المخبرية في التدريس التي تساعد في حل المشكلات.				
37	أراعي في اختيار طريقة التدريس الفروق الفردية بين الطلبة.				
38	أراعي في اختيار طريقة التدريس زيادة ثقة الطلبة إزاء حل المشكلات.				
39	أهتم بقياس مقدرة الطلبة على حل المشكلات.				
40	أضع الطلبة أمام صعوبات غير مألوفة لديهم.				

41	أهتم بقياس مقدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه بطريقة علمية.				
42	أهتم بتمكين الطلبة من إعطاء حلول إبداعية للمشكلة.				
43	أهتم بتمكين الطلبة من تقبل آراء الآخرين واحترامها.				
44	أهتم بتوفير جو ديمقراطي في البيئة التعليمية – التعلمية.				
45	أشجع الطلبة على البحث والتحري عن حلول جديدة للمشكلات.				
46	أشجع الطلبة على إقامة علاقات ودية مع أفراد المجتمع المحلي تساعدهم في وضع فروض لحل المشكلات.				
47	أهتم بتمكين الطلبة من الجرأة في المناقشة.				
48	أهتم بتدريب الطلبة على اتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة.				

49	أرغب في الاستفادة من زملائي المعلمين في تطبيق أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية.					
50	أهتم بقراءة أحدث ما كتب عن أسلوب حل المشكلات بوصفه أسلوباً تعليمياً معاصراً.					

الجزء الثالث: يرجى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: لماذا الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية؟

....

....

السؤال الثاني: ما الصعوبات والمشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية العليا (العاشر الأساسي) عند استخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية؟

....

....

....

السؤال الثالث: هل لديك اقتراحات عن الصعوبات التي تواجهك؟

....

....

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق رقم (2)

الاستبانة الخاصة بآراء الطلبة

أخي الطالب / أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث عطية حمودة بدراسة في مدارس وكالة الغوث الدولية بعنوان "درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية ورأي الطلبة في ذلك".

تهدف الاستبانه إلى التعرف على "رأي الطلبة في درجة الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية".

تتكون الاستبانة من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: يتعلق بمعلومات عن المجيب.

الجزء الثاني: تتكون الاستبانه من (40) فقرة، كل فقرة منها متبوعة بمقياس متدرج من أربع درجات على الشكل التالي:

الرقم	الفقرة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة

الجزء الثالث:

يحوي ثلاثة أسئلة مفتوحة:

أرجو قراءة كل فقرة ووضع إشارة (X) تحت المستوى الذي يعبر عن وجهة نظرك الحقيقية. والإجابة عن الأسئلة الثلاثة التي تتبع فقرات الاستبانه.

ويحدونا الأمل بالإجابة عن الفقرات في هذا الاستبانة بكل جدية وصراحة وموضوعية، إذ أن صدق المعلومات التي نحصل عليها من هذه الاستبانة يرتبط بمدى صدق إجابتكم على الفقرات.

أرجو منك وضع إشارة(X) في المكان المخصص للإجابة التي تنطبق عليك:

الجزء الأول: معلومات عامة عن المجيب:

1. الجنس أ. ذكر (   )   ب. أنثى (   )
2. الصف: عاشر الأساسي (   )
3. مستوى الطالب التعليمي: عالي (   ) متوسط (   ) منخفض (   )

الاستبانة الخاصة بآراء الطلبة

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة

التعريف الإجرائي لأسلوب حل المشكلات: فكرة جديدة تنطوي على منهج للتعلم الصفي، يهتم بالمشكلات التي سبق أن اكتشفت حلولها، وتطبق بأن يبدأ بطرح مشكلة أو إعطاء مجموعة من الحقائق، ثم يحاول الطالب أن يقارن بينها حتى يصل إلى فرضية تفسر ما فيها من تناقض. وفي غضون ذلك يستقبل أفكارا أو مفاهيم توصله في النهاية إلى مبدأ أو تعميم أو حتى قانون.

الرجاء وضع علامة (X) أمام درجة الحكم التي تراها مناسبة:

الرقم	الفقرة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1	إن تعلمي بأسلوب حل المشكلات ساعدني على فهم المادة العلمية.				
2	شعرت بالملل أثناء تعلمي بأسلوب حل المشكلات في الصف.				
3	زادت مشاركتي في الصف أثناء تعلمي بأسلوب حل المشكلات، مقارنة بالطريقة التقليدية.				
4	شعرت بفائدة أكبر أثناء تعلمي بأسلوب حل المشكلات.				
5	أرغب في تطبيق أسلوب حل المشكلات في جميع المواد الدراسية.				

6	أرى أن التعلم بأسلوب حل المشكلات هو من أصعب الطرق المعتادة في التدريس.				
7	شعرت بزيادة الثقة بالنفس أثناء تعلمي بأسلوب حل المشكلات الذي تم به شرح المادة الدراسية				
8	زادت دافعيتي للتعلم عند استخدام المعلم أسلوب حل المشكلات.				
9	أشعر أن التعلم المدرسي بأسلوب حل المشكلات شجعني على طرح الأسئلة على معلمي.				
10	أشعر بأن أسلوب حل المشكلات أدى إلى تقليل النشاطات التعليمية – التعلمية في الحصة لجميع الطلاب.				

11	أرى أن التعلم بأسلوب حل المشكلات قلل من نشاطي في الحصة.				
12	شعرت بأن وقت الحصة أثناء التعلم بأسلوب حل المشكلات يمر بسرعة.				
13	استفدت من زملائي معلومات أكثر نتيجة استخدام المعلم أسلوب حل المشكلات.				
14	زاد أسلوب حل المشكلات من شدة انتباهي للحصة.				
15	أرى أن التعلم بوساطة أسلوب حل المشكلات لم يشعرني بفارق في مستوى الفهم بيني وبين زملائي.				

16	زاد أسلوب حل المشكلات من اهتمامي في قراءة الدروس السابقة قبل موعد الحصة الجديدة.				
17	زاد أسلوب حل المشكلات من تقييمي لنفسي في تعلم المواد الدراسية.				
18	شعرت بأن الطلبة انصرفوا إلى البحث عن مصادر جديدة للحصول على معارف جديدة نتيجة اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات.				
19	أشعر بأن قدرتي على تحليل المواقف أصبحت أفضل نتيجة اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات.				

20	أشعر بأن قدرتي على وضع حلول ممكنة للمشكلات أصبحت مميزة نتيجة اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات.				
21	اشعر بأن مقدرتي على اختبار الحلول الممكنة والوصول للأفضل أصبحت ممكنة نتيجة اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات .				
22	أشعر بأن تحصيلي في المواد الدراسية قد تحسن نتيجة اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات.				
23	أشعر بأن أسلوب حل المشكلات هيأت بيئة مدرسية ملائمة لحل المشكلات.				

24	زادت قدرتي على مواجهة المشكلات الحياتية التي أواجهها نتيجة استخدام المعلم أسلوب حل المشكلات.				
25	زاد أسلوب حل المشكلات من مقدرتي على جمع المعلومات حول المشكلات.				
26	زاد أسلوب حل المشكلات من مقدرتي على إطلاق أحكام صحيحة على الأمور.				
27	زاد أسلوب حل المشكلات من رغبتي في التعلم بالتعاون مع الآخرين.				
28	زاد أسلوب حل المشكلات من مقدرتي على صياغة المشكلة بطريقة صحيحة.				

29	زاد أسلوب حل المشكلات من رغبتي في البحث عن أكثر من حل للمشكلة.				
30	زاد أسلوب حل المشكلات من مقدرتي على جمع الأدلة التي تساعد في حل المشكلة.				
31	زاد أسلوب حل المشكلات من مقدرتي على تعميم النتائج على مواقف جديدة.				
32	أرغب في تطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأنها ترتبط بحياة الطلبة.				
33	أرغب في تطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأن الطالب هو الذي يبحث ويجرب.				

34	أرغب في تطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأنها تركز على الأشياء الغامضة في الحياة.				
35	أرغب في تطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأنه يهتم بتطبيق المعرفة وليس فقط التعرف عليها.				
36	أرغب بتطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأنه يساهم في توجيه الفكر وجهه نافعة.				
37	أرغب في تطبيق المعلم أسلوب حل المشكلات لأنه يثير النشاط الداخلي للإنسان من أجل التعلم.				
38	أرغب بتطبيق أسلوب حل المشكلات لأن الطالب يساهم في تطوير حل المشكلات التي تهمه.				

39	أشعر بأن اسلوب حل المشكلات الذي استخدمه المعلم لم يضف لي شيئا جديدا.				
40	أشعر بأن أسلوب حل المشكلات لا يحتاج مني إلى قدرة إبداعية.				

الجزء الثالث:

يرجى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما رأيك بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية، ولماذا؟

....

....

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجهك عند استخدام المعلم أسلوب حل المشكلات؟

....

....

السؤال الثالث: هل لديك اقتراحات عن الصعوبات التي تواجهك؟

....

....

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق رقم (3):

صحيفة الملاحظة المنظمة

الجزء الأول:

التعريف الإجرائي لأسلوب حل المشكلات: فكرة جديدة تنطوي على منهج للتعلم الصفي، يهتم بالمشكلات التي سبق أن اكتشفت حلولها، وتطبق بأن يبدأ بطرح مشكلة أو إعطاء مجموعة من الحقائق، ثم يحاول الطالب أن يقارن بينها حتى يصل إلى فرضية تفسر ما فيها من تناقض، وفي غضون ذلك يستقبل أفكارا أو مفاهيم توصله في النهاية إلى مبدأ أو تعميم أو حتى قانون.

تهدف صحيفة الملاحظة تعرف الباحث على الصعوبات التي يجدها المعلمون والطلبة خلال تطبيقهم أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية – التعلمية. وأي ملحوظات أخرى، وذلك من خلال مشاهدة الحصص الدراسية.

الجزء الثاني:

الرجاء وضع علامة (X) أمام درجة الحكم التي تراها مناسبة

الرقم	الفقرة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1	يجد المعلم صعوبة في اختيار المشكلة التي يهتم بها الطلبة.				
2	يجد المعلم صعوبة في صياغة المشكلة بدقة علمية.				
3	يجد المعلم صعوبة في توليد الاهتمام عند الطلبة في جمع المعلومات حول المشكلة.				
4	يجد المعلم صعوبة في تكليف الطلبة بتحليل المشكلة تحليلا دقيقا.				
5	يجد المعلم صعوبة في تكليف الطلبة بوضع فروض لحل المشكلة.				
6	يجد الطلبة صعوبة في تحديد المشكلة تحديدا دقيقا.				
7	يجد الطلبة صعوبة في الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلة.				

8	يجد الطلبة صعوبة في تحليل المشكلة تحليلا دقيقا.				
9	ألاحظ بأن الطلبة يجدون صعوبة في استخدام مهارات التفكير العلمي في حل المشكلة.				
10	ألاحظ بأن الطلبة يجدون صعوبة في وضع فروض ممكنة لحل المشكلة.				
11	يجد الطلبة صعوبة في تطبيق ما تعلموه بأسلوب حل المشكلات خارج أسوار المدرسة.				
12	يجد المعلم صعوبة في اختيار طريقة التدريس المناسبة للاهتمام بأسلوب حل المشكلات.				
13	يجد الطلبة صعوبة في التعلم عن طريق المجموعات التي تساهم في اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات.				
14	يجد الطلبة صعوبة في التعلم عن طريق التجربة التي تساهم في اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات.				

15	يجد المعلم صعوبة في إثارة الميول عند الطلبة التي تساهم في اهتمامهم بأسلوب حل المشكلات.				
16	يجد المعلم صعوبة في ربط الأساليب التكنولوجية التي تساهم في اهتمام الطلبة في أسلوب حل المشكلات.				
17	يجد المعلم صعوبة في إشاعة جو ديمقراطي لحث الطلبة على الاهتمام بأسلوب حل المشكلات.				
18	يجد المعلم صعوبة في إقامة الأنشطة التي تساهم في اهتمام الطلبة في أسلوب حل المشكلات.				
19	يجد المعلم صعوبة في تطبيق المهارات العملية الموجودة في المنهاج تطبيقا عمليا بأسلوب حل المشكلات.				
20	يجد المعلم صعوبة في اختيار المشكلات التي تناسب المستويات العقلية التي يهتم بها الطلبة.				

21	يجد المعلم صعوبة في اختيار المشكلات التي تؤدي إلى تحسين أحوال المجتمع.				
22	يجد المعلم صعوبة في تطبيق المنهاج على أساس إعادة البناء وتنظيم الخبرات.				
23	يجد المعلم صعوبة في اختيار مشكلة غير مألوفة عند الطلبة.				
24	يجد المعلم صعوبة في قياس درجة تطبيق ما تعلمه الطلبة.				
25	يجد المعلم صعوبة في قياس المهارات التي يجب أن يتقنها الطلبة من خلال ما لاحظه عليهم أثناء تدريبهم بأسلوب حل المشكلات.				
26	يجد المعلم صعوبة في تدريب الطلبة بأسلوب حل المشكلات من حيث مزاجهم المتقلب.				
27	يجد المعلم صعوبة في تدريب الطلبة للوصول إلى النتائج المتوخاة.				

28	يجد المعلم صعوبة في تطوير تفكير الطلبة بحيث يؤدي إلى الإبداع.				
29	يجد المعلم صعوبة في استخدام أسلوب العصف الذهني للوصول إلى حلول جديدة.				
30	يجد المعلم صعوبة في تدريب الطلبة على مهارة اتخاذ القرارات المناسبة.				
31	ألاحظ بقلة استخدام الوسائل التعليمية عند تدريس المعلم بأسلوب حل المشكلات.				
32	ألاحظ عدم وجود ربط بين أهداف الدرس مع البيئة المحلية عند اتباع أسلوب حل المشكلات.				
33	ألاحظ عدم وجود تفاعل بين الطلبة عند اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات.				
34	ألاحظ عدم قدرة الطلبة على الاستمرار في تحقيق الأهداف بشكل فردي عند اتباع المعلم أسلوب حل المشكلات.				

35	الاحظ بأن ضعف الطلبة في التحصيل الدراسي يشكل عائق في تطبيق أسلوب حل المشكلات.				

فهرس المحتويات



دراسات ميدانية في

العملية التعليمية و التعلمية





دار المستقبل للنشر وال...
عمان - وسط البلد - أول شارع ...
تلفاكس : 4658263 6 962+
ص.ب 184248 عمان 11118 الأردن
info.daralmostaqbal@yahoo.com
مختصون بإنتاج الكتاب الجامعي

دار البداية ناشرون وموزعون
عمان - وسط البلد
هاتف: 4640679 6 962+ تلفاكس: 4640597 6 962+
ص.ب 510336 عمان 11151 الأردن
Info.daralbedayah@yahoo.com
خبراء الكتاب الأكاديمي